



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Fick du din örfil skriftligt?

**En kvalitativ studie om gymnasieelevers upplevelser av
åtgärdsprogram i matematik.**

Daniella Ulusoy

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-05 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2012
Handledare:	Monica Johansson
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT12-IPS-05 SLP600
Nyckelord:	åtgärdsprogram, upplevelser, matematik, särskilt stöd

Syftet med studien är att genom elevers berättelser undersöka hur de har upplevt åtgärdsprogram i matematik och särskilt stöd under skolgången. Jag är också intresserad av att ta del av eventuella tankar hos deltagarna kring hur de själva anser att skolan kunde ha gjort något annorlunda för dem samt vad de tror hade hänt om inget åtgärdsprogram hade upprättats. Det är viktigt att påpeka att studien har en retrospektiv karaktär då eleven ser tillbaka på vad som har hänt i grundskolan och sträcker sig över tid.

Studien grundar sig i en livsvärldsfenomenologisk ansats vilket innebär att även tolkningen grundar sig i hermeneutiken och de hermeneutiska cirklarna. En kombination av hermeneutisk tolkning och fenomenologisk beskrivning resulterar i det som kallas för *hermeneutisk fenomenologi* och är studiens ansats.

Då avsikten med studien har varit att ta del av elevers egna upplevelser valdes kvalitativa forskningsintervjuer som metod. De sex elevernas röster och deras berättelser har genomgående varit i centrum. Även om deltagarnas berättelser har varit unika har dessa haft gemensamma beröringspunkter vilket har visat sig via analysen.

Det som framträder i studien är att åtgärdsprogrammet visade sig vara en del av eleverna, en del som hörde till "det normala", det vanliga, i deras skolvardag, som de kände sig starkt präglade av och som upplevdes som en dokumenterad del. I sina berättelser, har eleverna många gånger återkommit till hur de har upplevt svårigheterna de har mött i skolan, hur de har identifierat sig med dessa, hur de har förlagt problemen hos sig själva och fått en identitet starkt kopplad till skolmisslyckande. Eleverna saknade mest känsla av delaktighet i samband med upprättandet av åtgärdsprogrammet och hade önskat sig vara bättre uppmärksammade. Ingen av de sex intervjuade eleverna har integrerats i längre perioder efter beslut om åtgärdsprogram och särskilt stöd i matematik utan samtliga har blivit placerade i smågrupper eller fått enskild undervisning under många år på grundskolan för att senare fortsätta med det på gymnasiet.

Eleverna visade en medvetenhet om att skolan kunde ha gjort det på många andra sätt vilket de också har flera lösningar på. Lärarens förhållningssätt till den enskilde eleven värderas också högt och eleverna vill gärna bli hörda och förstådda på rätt sätt. Studien tyder också på att de intervjuade upplever sig själva som i behov av särskilt stöd i matematik och att det särskilda stödet förenklat betyder för dem: en enda person som är tillgänglig även om åtgärdsprogrammet relateras till egna skolmisslyckanden och kan upplevas som ett papper med text på.

Förord

Ett stort tack till mina tre underbara söner och min man som har fått stå ut med mig i dessa 3 år av studier då jag stundvis har varit helt frånvarande och helt uppslukad av studier och mitt arbete. Tack till dig, min man, för de fyra fantastiska ord: Jag tror på dig!

Ett stort tack även till en av mina systrar för hennes osannolika stöd då hon stundom har lastats med både mina barn och mina frustrationer. Jag vill även tacka henne för all stöd, uppmuntran och kloka synpunkter. Det är sagolikt att hon, förutom att hon är min syster och min bästa vän är också lärare och förstår mig på ett sätt som ingen annan kan! Hoppas att jag också skall kunna finnas till för dig då du behöver mig!

Till er två, min andra syster och svåger, tack för all den service och god mat jag har fått varje tillfälle, i Göteborg under tre års tid. Ni har varit underbara husvärdar!

Till er elever som har delat med er av era upplevelser under skolgången och som har berättat sådant som kanske ingen annan har fått veta tidigare. Ni och era upplevelser har berikat både arbetet och mitt liv med erfarenheter som är ovärderliga. Utan er hade mitt arbete inte varit möjligt att genomföra! Tack!

Och till dig Thomas, som har varit en underbar skolledare under de åren du har varit hos oss, stort tack för all stöd och uppmuntran. Men stort tack även för möjligheten du gav mig att vidareutbilda mig via lärarlyftet.

Till sist stort tack till dig Monica Johansson för all kritik och uppmuntran!

Innehållsförteckning

1 Inledning	2
2 Bakgrund och problembeskrivning	2
2.1 Definiton av begrepp	4
3 Syfte och frågeställningar	5
4 Tidigare forskning	5
4.1 En skola för alla?	7
4.2 Begreppet åtgärdsprogram	8
4.2.1 Skolverket, åtgärdsprogram och särskilt stöd	10
4.3 Forskning kring matematikdidaktik	11
4.3.1 Matematiksvårigheter och dess orsaker	12
4.4 Identitet, självbild och självkänsla	14
4.4.1 Stödundervisning i liten grupp	15
4.5 Konklusion	16
5 Forskningsansats	17
5.1 Fenomenologisk livsvärldsansats	17
5.2 De hermeneutiska cirkelarna	19
5.3 Hermeneutisk fenomenologi	20
6 Metod	21
6.1 Metodval	21
6.2 Den kvalitativa forskningsintervjun	21
6.3 Urval och genomförande	22
6.3.1 Pilotintervju	23
6.3.1 Deltagarna	24
6.4 Transkribering	24
6.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	25
6.6 Etiskt förhållningssätt	26
6.7 Förenklad analysmodell	27
7 Resultat	27
7.1 Tolkning av berättelserna	27
7.2 Sammanställning i tabellform	28
7.3 Ett papper	30
7.4 Som en del av mig	31
7.5 Motivation kontra Resultat	32
7.6 På organisationsnivå	35
7.7 IG-lärarna och de andra	37
7.8 Om inte?	37
8 Diskussion	38
8.1 Metoddiskussion	39
8.2 Resultatdiskussion	39
8.3 Åt vilket håll är skolan på väg? Ökar gapet mellan vision och verklighet?	42
8.4 Vidare forskning	43
8.5 Slutord	43
Referenser	44
Bilagor	

1 Inledning

I skolans värld har jag som gymnasielärare varit omringad av de vuxnas perspektiv och tankar om åtgärdsprogrammet, dess struktur, formuleringar, betydelse, osv. Detta har ägt rum i olika situationer så som i arbetslagsmöten, inför utvecklingssamtal, vid svårigheter hos eleven att inte nå ämnesmål, i samarbetet med tidigare skolformer, vid frånvaro eller behov av särskilda insatser. Mitt eget missnöje och mina kollegors missnöje har bland annat kretsat kring bristen på struktur och arbetsgång, att hitta och tillämpa rätt åtgärder, att formulera sig konkret lika väl som bristen på utvärdering och uppföljning. Mina kollegor har i samtal också lyft fram åtgärdsprogrammets betydelse som ett viktigt redskap i arbetet mot att nå målen, mot att lyfta styrkorna och motarbeta svårigheterna hos eleven, mot samsyn och mot vikten av att sätta in rätt åtgärder. Många lärare upplever det svårt och arbetsamt att skriva åtgärdsprogram med tanke på att dokumentet inte alltid leder till den utveckling hos eleven som förväntas ske. Hur eleverna upplever åtgärdsprogrammet har jag resonerat över stundvis men aldrig längre än så.

Men så hände det en novemberdag att jag stötte ihop med en elev just i det ögonblick han satte ord på sin ilska, sina upplevelser, kring det redskap, det verktyg som vi använder i skolan. Jag hörde honom skrika till en matematiklärarkollega, i skolans korridor: "Inte ett åtgärdsprogram till! Jag fick för f** mitt första när jag föddes". I samband med denna starka elevkommentar, som följde av en lärarupplysning om nytt åtgärdsprogram, bestämde jag mig för att forska om just elevers upplevelser av åtgärdsprogrammet. Det var då jag bestämde mig att sätta på mig "speciallärarens glasögon", att se och att lyssna på vad elever hade att berätta om åtgärdsprogrammet, deras matematiksvårigheter, om särskilt stöd, om räknestugor och studieverkstäder, om oaser, delaktighet, osv. Jag ville helt enkelt ta del av deras skolberättelser, av deras livsvärldar! Höra deras berättelse! Detta har jag i själva verket grubblat över en längre tid men nu kändes det som det mest aktuella i min värld.

2 Bakgrund och problembeskrivning

Kapitlet startar med bakgrund och problembeskrivning som har legat till grund för min studie och tar upp bakomliggande orsaker till de låga resultat eleverna har uppvisat i matematik de senaste åren. Här tas det också upp elevens begränsade möjlighet till inflytande och delaktighet samt deras rätt att vara olika. Kapitlet tar även upp definitioner av viktiga, centrala begrepp som har betydelse för studien och som hjälper läsaren att förstå dem bättre.

Studien är skriven i övergången mellan den nya och den gamla skollagen. Under sommaren 2011, närmare bestämt den 1 juli, började en ny skollag att gälla vilket innebar att kraven som berörde arbetet med elever i behov av särskilt stöd samt upprättandet av åtgärdsprogram skärptes. Att åtgärdsprogram skall kunna överklagas är också nytt i den nya skollagen. De sex intervjuade i min studie har bedömts och betygsatts efter den gamla läroplanen Lpo 94 samt Kursplaner och betygskriterier (2000) och har inte berörts av förändringarna. Detta trots att de nya reglerna började gälla från och med HT 2011.

I dagens skola har vi många elever som går ut skolor 9 utan att ha uppnått betyget G i matematik, detta trots att den svenska skolan har genomgått många förändringar såsom satsning på utvecklingsarbete kring ämneskompetens, möta elevers behov och utveckla arbetslag. Orsakerna, till det höga antalet elever som inte når målen, "måste sökas både inom politiska, didaktiska såväl som pedagogiska diskussioner. Att se dagens skolutveckling i

relation till samhällets fortskridande utveckling, är alltid lika aktuellt för oss som arbetar i skolans värld” menar Ljungblad (2004, s 10-11). Orsakerna till varför så många elever inte uppnår målen i matematik kan vara många och finnas även förankrade i andra områden. Under *Mål att uppnå* i grundskolan, står det i läroplanen att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet” (Lpo 94). Dessa mål beskrivs i *Kursplaner och betygskriterier* (2000) på följande sätt: ”Eleven skall ha förvärvat sådana kunskaper i matematik som behövs för att kunna beskriva och hantera situationer samt lösa problem som vanligen förekommer i hem och samhälle och som behövs som grund för fortsatt utbildning ”. Beach (1999) beskriver undervisningen i matematik som en praktik vars syfte är att indela och rangordna elever i klassrummet utan avsikten att ta reda på om hur inläringen går till eller om eleverna har uppnått förståelse för det som undervisas om i ämnet. ”Praktiken i klassrummet styrs i själva verket av ’osynliga’ krafter och ideologier som är i konflikt med kursplansbeskrivningar och styrdokument” menar författaren som exemplifierar med att mål som att hinna med kursen eller arbetet i boken prioriteras framför förståelsen (s 56).

I förordet till Salamancadeklarationen (Svenska Unescoserien nr 4, 1996) betonas att ”varje barn har en utvecklingspotential vars gränser ingen känner” (s 2). I deklarationen kan man även läsa att i den integrerande skolan ska alla barn, i så lång utsträckning som möjligt, undervisas tillsammans oberoende av skillnader de emellan eller svårigheter (s 18). Skolans värdegrund ska belysa att dessa barn har rätt att vara olika och inte diskrimineras utan välkomnas. Deklarationen tar även upp att den pedagogik som tillämpas och används i klassrummet ska utgå från att eleven sätts i centrum och elevens behov tillgodoses. Detta stämmer överens med det som grundskoleförordningen 5e kapitlet, 5e § tar upp då man skriver att särskilt stöd ska ges till elever i behov av specialpedagogiska insatser framförallt inom klassen eller gruppen eleven tillhör just då och endast i undantagsfall placera eleven i en särskild undervisningsgrupp (SFS 1994: 1194).

I den starka kritiken mot den specialpedagogiska forskningen finner man att funktionshinder och kompensatoriska åtgärder tidigare varit de mest framstående studieobjekten medan idag diskuteras starkt både inkludering och exkludering som viktigaste åtgärderna i skolan. Enligt Dyson (2006) “... in England and in many other countries, there is an assumption that the latest developments in theorising special education are captured in the discourse of ‘inclusion’, and that this discourse has begun to triumph over competing theories because it is inherently more logical and powerful than they are” (s 1). Även Ahlberg (2009b) menar att inkluderingsbegreppet numera har en framträdande roll inom specialpedagogiken och nämns ofta i samband med integrering men även tillsammans med begreppet delaktighet (s 277). I olika studier framkommer att elever i behov av särskilt stöd har haft begränsade möjligheter till inflytande och delaktighet (Skolverket, 2008; Ahlberg, 2001; Giota, 2002; Giota och Lundborg, 2007). Det har också visat sig att ett stort antal av de elever man har gjort speciella, specialpedagogiska insatser för lämnar grundskolan utan godkända betyg i många ämnen och/eller fullständig behörighet till gymnasieskolornas nationella program (Giota och Lundborg, 2007).

Min egen uppfattning, utifrån aktuellt forskningsläge är att det finns förhållandevis lite forskning gjord på gymnasienivå kring åtgärdsprogram, särskilt stöd, matematik och elevers upplevelser. Det har däremot forskats en hel del inom grundskolan, en kunskap som jag bedömer till viss del överförbar till gymnasiet, forskning som kan vara viktig som vägledning (se även Johansson 2009, s 33). Detta kan delvis bero på att de elever som ingår i min studie går på gymnasiet och delar med sig av de upplevelser och erfarenheter de har skaffat sig

genom tid i skolan. Det ska också nämnas att när eleverna börjar på gymnasiet har de med sig eventuella erfarenheter av åtgärdsprogram och det särskilda stödet men framförallt om matematikundervisningen. Även detta kan bedömas som överförbart till min studie när det handlar om matematik eftersom Matematik A kursen "motsvarar" en repetition och en fördjupning av grundskolans senare år. Bristen på forskning inom området och framförallt gymnasieskolan tyder på att det kan finnas ett intresse hos forskarna att i framtiden studera det vidare. Därför blir ämnet som område intressant för mig att ta del av, komplettera med litteraturstudier och via empirin.

2.1 Definiton av begrepp

I detta avsnitt redogörs för de begrepp som jag har betraktat som nyckelbegrepp i min studie. Dessa har jag valt att kursivera och texten indelas i olika stycken. Tanken är att jag redogör för dessa på ett sådant sätt de används i studien så att begreppen blir förståeliga för läsaren. Med begreppet *skolan* avser jag både grundskola och gymnasiet om jag inte uttrycker det mera ingående. Johansson (2009) menar att nyckelbegrepp är "begrepp som är återkommande och centrala vid beskrivning och analys av studiens resultat" (s 76).

Varje elevs kunskapsmässiga och sociala utveckling är ett av skolans viktigaste uppdrag, vilket ställer krav på bland annat skriftligt dokumentation. Detta sker bland annat i form av *åtgärdsprogram*, ett dokument som upprättas och som ska fungera som ett verktyg i vardagen för elever och skolpersonal. Åtgärdsprogram är ett lagstadgat dokument som ska användas inom de obligatoriska och frivilliga skolformerna med undantag för förskoleverksamheten och vuxenutbildningen. Dokumentet kan beskriva elevens behov, vilka åtgärder som skall vidtas samt hur dessa följs upp och utvärderas. Många forskare har försökt definiera åtgärdsprogram. En av dessa definitioner som sammanfattar dokumentets betydelse i skolan och som jag tycker beskriver åtgärdsprogrammets betydelse på ett bra sätt är Ljungblads definition om att åtgärdsprogrammet är "... ett skrivet dokument över hur personalen kring eleven samarbetar ..." (2004, s 32, författarens kursivering). Åtgärdsprogrammet kommer vara det centrala i min studie.

Skollagen (2009:25) fastslår att en del elever kan behöva särskilt stöd. Begreppet *behov av särskilt stöd* saknar definition i lagen eftersom den är så vid och kan innebära så många olika behov. I studien kommer begreppet att innefatta särskilda stödåtgärder under både kortare och längre tid och som ges en elev som riskerar att inte nå de lägsta kunskapskraven inom matematikämnet. *Behov av särskilt stöd i matematik* likställs i min studie med den undervisning som avviker från klassrumsundervisningen eller kompletterar matematikundervisningen och ges av en matematiklärare, en speciallärare, resurslärare eller annan personal på skolan. Det ska poängteras att det inte alltid finns en koppling mellan förekomsten av det särskilda stödet och diagnos/funktionshinder. Särskilt stöd handlar således inte om elevernas diagnoser i min studie.

Specialpedagogiken tar sig bland annat an frågor om varför en elev inte lyckas i skolan. När det gäller läsning och skrivning pratar man om läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, ett område som är välutvecklat i Sverige. När det handlar om skolämnet matematik pratar man om *matematiksvårigheter* som är ett mycket mindre beforskat område och ett mångtydigt

begrepp. Generellt indelas matematiksvårigheter i allmänna och specifika (dyskalkyli¹). I denna studie kommer matematiksvårigheter likställas med allmänna svårigheter och låga prestationer inom ämnet som kan bero på många olika faktorer. Dessa ska inte vara biologiskt betingade.

Ett annat begrepp som är viktigt i studien är *livsvärlden*. Berndtsson (2009) definierar livsvärlden som ”den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med människan är livsvärlden på detta sätt en *levd värld* som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv” (s 252, författarens kursivering). Hennes definition stämmer överens med det som jag likställer i min studie som livsvärld i förhållande till deltagarnas berättelser. Även Bengtsson (1999) definierar livsvärlden och menar att den är ”... ursprungligen ett fenomenologiskt begrepp med kunskapsteoretisk och ontologisk innebörd som utanför filosofin har utövat stor dragningskraft på framför allt samhällsvetenskaplig teoribildning och forskning” (s 9).

Eftersom man inom hermeneutiken studerar tolkning av olika texter är det viktigt att nämna att även begreppen *samtal* och *texter* är centrala. I studien har de transkriberade intervjuerna fungerat som texter där tolkningen av de slags meningar som eftersöktes och frågorna som ställdes till texterna kom att vara det centrala. Syftet med tolkningen var att få en gemensam förståelse av meningen i texterna. Förståelsen kunde inte ses som en mekanisk process utan började med att ta form tillsammans med deltagarnas röster.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att genom några elevers livsberättelser undersöka hur de har upplevt åtgärdsprogrammet i matematik och det särskilda stödet som har getts under grundskolan och gymnasiet i ämnet. Jag är också intresserad av att ta del av eventuella tankar hos deltagarna kring hur de själva anser att skolan kunde ha gjort något annorlunda för dem samt vad de tror hade hänt om inget åtgärdsprogram hade upprättats. För att nå syftet har följande frågeställningar ställts:

- Vad lyfter eleverna fram i sina berättelser kring åtgärdsprogram i matematik? Vad är det centrala i deras berättelser?
- Vad har det betytt att vara elev med åtgärdsprogram och i behov av särskilt stöd?
- På vilka sätt har skolan bemött eleverna? Hur hade det kunnat se ut? Vad hade hänt om åtgärdsprogram inte hade upprättats?

4 Tidigare forskning

Kapitel fyra är indelat i många rubriker och underrubriker. Den startar allmänt med en kort beskrivning av vad specialpedagogiken och dess teorier kan ha för betydelse och mynnar ut i ett mer fördjupat försök att reda ut det svåra, komplexa samhällsbegreppet ”En skola för alla”. Även begreppen åtgärdsprogram och särskilt stöd tas upp på nytt och diskuteras mera ingående. Den sociala miljön och forskning kring matematikdidaktik är nästföljande rubriker. Avslutningsvis redogörs för hur den skapande identiteten, självbilden och självkänslan kan

¹ Engström (2003, s 39-40) menar att ”För att kunna ha specifika matematiksvårigheter måste man per definition vara normalbegåvad” men att dyskalkyli omfattar endast räkningsvårigheter.

påverka den enskilde individen och indirekt ha påverkan på elevens motivation och lärande. Kapitlet avslutas med en konklusion av den genomgångna litteraturen.

Ahlberg (2009a) menar att kunskap produceras genom forskning, det som hon också kallar för vetenskaplig kunskap. Vidare menar författaren att den reflektion vi gör över olika teoretiska utgångspunkter är ”en viktig ingrediens också i prövning och utveckling av praktisk verksamhet” (s 19). Enligt författaren hjälper teorier oss inte att reflektera över enstaka, praktiska rutiner utan att reflektera över ”hela system av föreställningar, antaganden och förklaringar” (s 17). Med hjälp av teorier kan vi synliggöra det som annars tas för givet och är självklart i skolans värld. Därmed menar Ahlberg att teorier kan ”utgöra en startpunkt för systematisk kunskapsutveckling som kan öka förståelsen för praktikens villkor. När det gäller undervisning och lärande kan därför inte teori och praktik ses som avskilda varandra uteslutande” (s 17).

Ahlberg (2007) menar att ”... specialpedagogiken lyfts fram i skolans styrdokument och det betonas att alla lärare ska tillägna sig specialpedagogisk kompetens” vilket i sin tur är en problematik som är aktuellt idag då få insatser görs i skolan för att höja pedagogisk kompetens inom ämnet (s 78-79). Specialpedagogiken och dess frågeställningar kring elever i behov av stöd bör lyftas in i så många sammanhang som möjligt vilket kan skapa ett närmande mellan specialpedagogik och allmän pedagogik. Specialpedagogiken är till för alla elever och inte endast för dem som har en diagnos eller är i behov av särskilt stöd. Av den anledningen bör specialpedagogik stå för ”positivt stöd för utveckling och lärande som omfattar olika nivåer från individ till samhällsnivå och inte enbart skolans värld” (Björk-Åkesson & Nilholm, 2007, s 7). Ahlberg (2007) menar också att om man ser specialpedagogiken i ljuset av en inkluderande skola ”kan det emellertid istället ses som en styrka att specialpedagogik och pedagogik närmar sig varandra, eftersom det kan föra med sig en ökad genomslagskraft för intentionen om en skola för alla” (s. 79).

Forskare har enats om att specialpedagogiska insatser ska förverkligas inom klassens ram vilket har fått starkt fäste både inom den pedagogiska diskussionen och som skolpolitisk målsättning. Detta samtidigt som en ökning av segregering sker i skolan. Heimdahl (2006) menar att ”svensk och internationell forskning pekar alltså på en ökad segregering i skolan vilket synes gå på tvärs både mot de politiska målen och mot inkluderingsdiskussionen.” Skolan står inför det faktum att elever alltid har varit olika i flera avseenden men att detta avskiljande har bidragit till segregering då olika elevgrupper har varit föremål för specialpedagogik i speciella grupper och till och med i speciella skolor. Dessa grupper har erbjudits mer resurser och speciella uppläggningar för att gynna just dem som grupp (Björk-Åkesson & Nilholm, 2007; Skolverket, 2005).

I Barnstugeutredningen² från 1968 användes begreppet ”Barn med behov av särskilt stöd”. Till den här gruppen barn hörde bland annat barn med fysiska funktionsnedsättningar och barn vars svårigheter kunde vara psykiska, emotionella eller sociala. Senare aktualiserades och konkretiserades begreppet i socialstyrelsens Allmänna råd, 1991, och ordet *med* byttes ut mot *i*. Man började tala istället om ”Barn i behov av särskilt stöd” och detta skrevs in i skollagen, 1999. Med ordbytet önskade man betona att ”barns eventuella problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen” (Skolverket, 2005, s.10). Ordbytet förtydligar ett perspektivbyte som ägde rum ungefär samtidigt då man gick från ett *kategoriskt* till ett *relationellt* perspektiv i den svenska skolan

² 1968 års Barnstugeutredning (SOU 1972:26-27).

(Emanuelsson, Persson och Rosenquist, 2001). Det kategoriska perspektivet står för det synsätt där svårigheterna läggs hos individen, det vill säga individen blir bäraren av problemen. Det relationella perspektivet ser eleven i sin miljö och står för det synsätt där skolsvårigheterna kan grunda sig i mötet med omgivningen, det vill säga i skolans och undervisningens organisation (Nilholm, 2003; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson, 2004).

4.1 En skola för alla?

Idag har skolan ett komplext samhällsuppdrag, att vara en skola för alla, med intentionen att ge varje medborgare möjligheten att delta i ett demokratiskt samhälle. I den dagliga verksamheten blir detta konkretiserat i försöken att hantera det komplexa uppdraget man har att nå upp till. Vad som avses vara normalt och vad som avses vara avvikande särskiljer sig i samhället och skiftar över tid. När det gäller elever har skolan en central roll då det i skolmiljön upptäcks vilka av eleverna som har svårigheter eller olika problem. Detta för att "... skolan vid varje tidpunkt kräver vissa sätt att fungera" skriver Tideman, m.fl. (2004, s 16). I deras studie menar författarna att olika tider har betytt olika syn på vilka av eleverna som kan betraktas som avvikande, vilka som kan betraktas som normala och hur dessa borde hanteras i skolan. Det är med skolans vardag som referens dessa bedömningar görs när man upptäcker vilka av eleverna som anses vara avvikande eller i behov av särskilt stöd. Vidare lyfter författarna fram 1990-talets syn på elever och menar att:

Dagens syn på elever med eller i, skolsvårigheter är, precis som tidigare motstridigt. Å ena sidan talas det i den offentliga retoriken om "en skola för alla" där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna. Å andra sidan präglas 1990-talet av en uppvisning av diagnosticering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever (s 18).

På ett liknande sätt menar även Giota (2002) som skriver om vikten av att eleverna uppfattar skolan rätt och meningsfullt. Författaren menar att det sätt som eleverna uppfattar skolan på är viktigt och som en länk i den motivation eleven kommer att utveckla under skoltiden och som kommer att visa sig i skolarbetet samt i hur eleven kommer att lära och utvecklas i skolan. Giota skriver också att det är långt ifrån alla elever som anpassar sig till skolans mål och kriterier samt att detta gäller även för krav och förväntningar på socialt beteende. Författaren exemplifierar med tre elevkategorier och anser att "Vissa elever tycks fortsätta att strida och argumentera för sina behov och intressen i skolan, andra tycks ta avstånd ifrån eller blir hatiska mot skolan, medan det tycks finnas elever som har gett upp och blir passiva i skolan, eller gått in för ett självdestruktivt lärande" (s 295).

Tideman, m.fl. (2004) menar att det är den enskilde eleven som det bedöms vara fel på och att man inte letar efter orsakerna inom skolsystemet utan förlägger problemet på eleven som inte anses klara situationens krav. Nya läroplaner och nya betygssystem skapar nya hinder framförallt för de elever som har inlärningssvårigheter och stora delar av det specialpedagogiska stödet går åt att hjälpa elever att nå målen framförallt i svenska och matematik menar författarna (s 145). I studien menar de intervjuade skollärarna att "... det nya betygssystemet har påverkat synen på vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Ribban har höjts och de elever som inte når målen blir barn i behov av särskilt stöd" (s 166). Diskussionen om gränsen för betyget godkänd, ökande inslag av teoretiskt innehåll i skolan, resursneddragningar och beteendeproblem är några av de faktorer författarna tar upp och som skolan ser som normalitet och avvikelse. Engström (2003) skriver att under *mål att uppnå*

som eleverna ska klara i åk 9, i Lpo 94, har frågan om ”det är möjligt för alla elever att nå de av statsmakterna uppsatta målen” aktualiserats (s 9). Det som däremot ifrågasätts är om godkändgränsen är överensstämmande med utbildningspolitiskamålsättningen om en skola för alla vilket skulle kunna innebära att en grupp elever är dömda att misslyckas med skolmatematiken redan från början. En annan viktig aspekt som Engström tar upp är att det finns misstankar om att många elever lämnar grundskolan med stora brister i kunskaper i matematik. Även på de praktiskt inriktade programmen, på gymnasiet, finns det misstankar om att den undervisning eleverna får i matematik inte är ändamålsenlig. Författaren slår fast att ”En skola för alla kommer att behöva resurser och professionellt stöd för att kunna fungera bra” (s 27).

4.2 Begreppet åtgärdsprogram

1974 formades begreppet åtgärdsprogram av utredningen *Skolans inre arbete*, SIA (SOU 1974:53) och redan då lades förslag om att eleven skulle bli mer delaktig i utformandet av åtgärderna samt reflektera över och analysera sina egna skolsvårigheter. Före utredningen menade man att eleven skulle anpassas till skolan och inte tvärtom. Även vårdnadshavarna får en mer framstående roll eftersom utredningen slog fast att dessa ska medverka i upprättandet av dokumentet. Av den anledningen kom utredningen att betyda mycket för förändringar inom skolan och insatser som skulle underlätta för elever i behov av särskilt stöd. I utredningen sattes fokus på innehållet i undervisningen, arbetssätt och arbetsformer men det skulle dröja 20 år innan kravet på utarbetande av åtgärdsprogram kom med i grundskoleförordningen³.

Sedan 2001 finns det krav på att åtgärdsprogram skall upprättas och det lyfts även fram vikten av att ”åtgärdsprogram blir hela skolans ansvar samtidigt som den enskilde eleven och hans eller hennes problem står i fokus” (Persson⁴, 2002, s 6). I grundskoleförordningen 1 §, 5e kapitel⁵, står det att:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

I läraruppgiftet ingår det att skriva åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Enligt Persson (2002) på uppdrag av Skolverket, visar det sig att alla elever som har rätt till ett åtgärdsprogram inte får det och att åtgärdsprogram saknas hos var fjärde elev. Samma studie visar också att elevers matematiksvårigheter har ett starkt samband med läs- och skrivsvårigheter vilket förstärker vikten av pedagogiska kartläggningar och dokumentation i skolan. Även om upprättandet av åtgärdsprogram är ett viktigt utvecklingsområde pekar flera studier på att utan elevernas delaktighet i utformandet, ingen avsedd effekt. Av de 51 åtgärdsprogram som har granskats av Lindqvist, Isaksson och Bergström i Vetenskapsrådets rapport (2008) kom man fram till att i alla utom två beskrevs problemen som individuella

³ Se även Asp-Onsjö (2008, s 18) *Åtgärdsprogram kort historik*.

⁴ Bengt Persson, vid Göteborgs universitet, har på uppdrag av Skolverket genomfört en kvalitativ studie av förekomst, innehåll och användning av åtgärdsprogram i grundskolan. Resultaten redovisas i en rapport som är tillgänglig från Skolverkets webbplats www.skolverket.se för utskrift eller nedladdning.

⁵ Motsvarande bestämmelser finns även för gymnasiet och kan läsas i gymnasieförordningen i 1 §, 8e kapitel.

brister hos eleven. Stödinsatserna som var mest förekommande och planerade som åtgärd var inriktade på den enskilde elevens brister. Bland den vanligaste åtgärden fann man också att den bestod av extra undervisning med speciallärare, specialpedagog eller att man tog in föräldrarnas hjälp vid planering av hemarbete. Det som man däremot kom fram till i rapportens slutdiskussion var att nästan ingen kontakt mellan skolan och föräldrarna i samband med upprättandet av åtgärdsprogrammet hade ägt rum. Man kom även fram till att flertalet föräldrar inte hade fått medverka i utformningen av åtgärdsprogrammen. Författarna menar att:

Åtgärdsprogrammen har i sin egenskap av arbetshjälpmedel i undervisningen fokus på den enskilde eleven – och återspeglar knappast alla de förebyggande insatser i form av anpassningar av skolmiljön, organisatoriska förändringar som har att göra med gruppstorlek, att undervisningen sker i arbetslag, föräldramedverkan etc.

(Lindqvist, Isaksson & Bergström, 2008, s 63).

Jacobsson (2002) fann också i sin studie att föräldrarnas roll är viktig i samspelet mellan skola-hem-elev. I studien kom författaren fram till att troligtvis var det mer betydelsefullt med kommunikation och samarbete än med fastställande av en diagnos i kampen att få förståelse för den egna skolsituationen. Giota och Lundborg (2007) lyfter upp frågan om huruvida eleverna får det stöd de behöver och om stödet överensstämmer med behovet eleven har. Författarna skriver också att många elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg och saknar behörighet till gymnasieskolans nationella program och nämner att andelen uppgick till 10,5 % år 2006. I författarnas studie framkom att även om skolorna lagt ner stora insatser på att ge specialpedagogiskt stöd till elever i behov av stöd så var det dessa som främst lämnade grundskolan utan fullständiga betyg. Vidare menar författarna att:

Även om det är skolans uppgift att erbjuda alla elever och särskilt de elever som har sämre förutsättningar för skolarbetet hjälp att uppnå de mål som erfordras för fortsatta studier, är det uppenbart att inte alla skolor lyckas med denna uppgift. Det är emellertid svårt att bestämt fastställa vilka skillnader i måloppfyllelse som beror på skolans olika sätt att bemöta olikheter i elevers förutsättningar, bakgrund, och/eller miljö utanför skolan (s 2).

När det gäller specialpedagogiska insatser är åtgärdsprogram ett viktigt instrument för planering och genomförande av åtgärder. Enligt Tideman m.fl. (2004) uppfattas inte åtgärderna alltid som genomarbetade. I de olika fallskolorna, som är en del av författarnas studie, tar åtgärdsprogrammet sig olika uttryck och författarna menar att detta kan bero på att det finns varierande tilltro i de olika skolorna när det gäller åtgärdsprogrammets kraft och betydelse. Engström (2003) menar att utan en ordentlig utredning kan åtgärdsprogrammet inte bli effektivt och påpekar vikten av att förstå elevernas svårigheter relationellt, det vill säga svårigheterna och åtgärderna bör analyseras på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Både Andreasson (2007) och Asp-Onsjö (2006) har kommit fram till liknande resultat i sina avhandlingar. Andreasson (2007) har i sin avhandling studerat hur åtgärdsprogrammets texter beskriver olikheter mellan flickor och pojkar och skriver att ca 20 % av alla grundskoleelever idag beräknas vara i behov av särskilt stöd. Författaren beskriver också konsekvenserna av olika formuleringar i dokumentationen kring eleverna och dess påverkan på elevens identitetsskapande. Asp-Onsjö (2006) har i sin avhandling undersökt hur åtgärdsprogram utarbetas i lokala sammanhang utifrån olika intressen. Av de 22 % elever som ansågs vara i någon form av särskilt stöd hade 5 % inte ett upprättat åtgärdsprogram enligt författaren. Varför dessa saknade ett åtgärdsprogram menar Asp-Onsjö bottnar i olika orsaker men att det är vanligt att elever med svårtolkade problem saknar ett. Författaren studerade processen som

leder fram till ett åtgärdsprogram och kom fram till ett resultat som pekar på att föräldrarna och elevernas inflytande begränsas i processen. I avhandlingen går det också att utläsa att skolan och personalen, i samband med upprättande av åtgärdsprogram och beslut om åtgärder, fattar beslut i förväg. Asp-Onsjö lyfter också upp frågan om huruvida lärarna känner sig osäkra på om åtgärdsprogrammet kommer eleverna till gagn eller bara är ett papper i en pärm. Författaren pekar i sin studie på att det i praktiken, oftast är enkla och beskrivande åtgärder som fungerar bäst för eleven och att en öppen dialog mellan skolan, eleverna och föräldrarna ökar förutsättningarna för elevens resultat.

I en annan studie följer Asp-Onsjö (2008) upp arbetet kring sex elevers åtgärdsprogram. Författaren skriver att åtgärdsprogrammet utarbetas i två steg varav det första är förberedelser gjorda av skolpersonal och det andra sker i mötet mellan skolans personal, eleven och vårdnadshavaren. Författaren visar med sin studie att enkla och konkret utformade åtgärdsprogram fungerar oftast bättre i sammanhanget och kan till och med underlätta för elevens skolsituation. Författaren lyfter fram vikten av att inte "krångla till åtgärdsprogrammet" och syftar då på både innehåll och språk (s 148). Detta stämmer väl överens med Skolverkets påpekande om vikten av att skolans personal samverkar med både eleven och vårdnadshavarna med syftet att eleven ska nå målen (Skolverket, 2008). Asp-Onsjö (2008) skriver också att: "När det gäller skolans ansvar för uppföljning och utvärdering av åtgärdsprogram betonas även här betydelsen av att ta tillvara och väga in elevens och vårdnadshavarnas uppfattningar" (s 17). Författaren skriver att avgörande beslut tas av skolans personal innan eleven och vårdnadshavarna ges möjlighet till inflytande och delaktighet. Samtidigt menar författaren att förutsättningarna ökar då alla inblandade får delta i en öppen dialog i samband med upprättandet av åtgärdsprogram. Även Andreasson (2007) tar upp i sin studie att det skapas trender i hur dokumenten formuleras och att skolan bör ta efter hur andra professioner som exempelvis socialtjänsten och sjukvården gör i upprättandet av olika dokument inom området.

Även Ahlberg (2001) menar att en alltför ensidig fokusering på elevens individuella prestationer utan att man ser till helheten och utan att man ser till den pedagogiska miljön eleven ingår i, kan leda till att inga förändringar sker för eleven. Därför menar författaren att det är viktigt att arbetet med och kring åtgärdsprogram bör ses som ett lagarbete där samarbete, dialog, uppföljning och dokumentation är nyckelord. Detta tas även upp av Skolverket (2008a) som lyfter fram vikten av att se åtgärdsprogrammet som "en process där uppföljning, utvärdering regelbundet görs för att inriktningen mot målen inte ska förloras. Uppföljningen avser här en kontroll av att beslutande åtgärder är vidtagna. Utvärdering är en bedömning av om åtgärderna har varit lämpliga i förhållande till uppsatta mål" (s 6). Myndigheten skriver också att det är viktigt att särskilja åtgärdsprogrammet och individuell utvecklingsplan (IUP) och menar att alla ska ha en individuell utvecklingsplan men endast de som är i behov av särskilt stöd ska ha båda.

4.2.1 Skolverket, åtgärdsprogram och särskilt stöd

För att synliggöra ramen till villkoren och användandet av åtgärdsprogrammet i skolan redogörs i detta avsnitt kort för Skolverkets roll som en myndighet tillsatt av regeringen. Skolverket har tillsyn över att skolorna i Sverige förhåller sig till det som är bestämt i de nationella målen och styrdokumentet och har under de senaste åren tagit dels en central roll och dels en viktig roll i arbetet och diskussion kring åtgärdsprogram. Skolverket har bland annat som roll att säkerställa kvaliteter i skolan utifrån nationella och gemensamma mål. I

frågan om åtgärdsprogrammet är Skolverket aktiv i översynen och i arbetet med att ta fram riktlinjer vad gäller dokumentation. Under hela 2000-talet har Skolverket gett ut arbetsmaterial samt olika publikationer och rapporter som belyst och berör arbetet med åtgärdsprogram och indirekt det särskilda stödet. Här nedan redogörs för två exempel på publikationer utgivna av Skolverket.

Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram (Skolverket, 2001) är ett dokument som belyser vikten av att ringa in problemet som eleven beskriver och tar upp att "Andra studier visar att barn och ungdomar inte alltid uppfattar sina eventuella svårigheter eller vilka insatser som fungerar på samma sätt som de vuxna runt barnet/ungdomen" (s 10).

I *Allmänna råd och kommentarer för att arbeta med åtgärdsprogram* (Skolverket, 2008a), som gavs ut några år senare, beskrivs eleven som ensamstående av svårigheter i skolan. Publikationen pekar ut bristerna i tänkandet om en helhetssyn på eleven och tar upp att "Ett allmänt råd utgår från en författning. Det anger hur man kan eller bör handla och syftar till att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja en enhetlig rättstillämpning" (s 6).

4.3 Forskning kring matematikdidaktik

I takt med att synen på vad kunskap och lärande är har förändrats, har även forskningen kring bedömning förändrats. Matematiklektionerna anses vara för mycket repetition utan variation och elevernas kunskaper i matematik anses ha sjunkit i gjorda nationella och internationella undersökningar. Även intresset för matematik och högre matematiska studier tycks ha sjunkit under de senaste åren. Olika former av arbetssätt, arbetsformer och bedömning lyfts fram i forskningssammanhang som ett sätt att poängtera vikten av variation. Att hitta lämpliga sätt att bedöma elevernas kunskaper i matematik som ett resultat av undervisning och lärande är ett av syftet med matematisk, didaktisk verksamhet enligt Niss (2001). Ett annat syfte är att i klassrummet skapa ett tillfredställande lärande samt att tänka ut och ge form åt en driftig matematikundervisning. Niss menar att:

Vi ska dessutom studera egenskaper hos och effekter av de bedömningsformer som kommer till användning i matematikundervisningen, framför allt när det gäller vilka hållbara kunskaper de kan ge oss om vad elever och studenter vet, förstår och kan – och vi ska i detta syfte utveckla och undersöka nya sådana former (Niss, 2001, s 29).

Enligt Niss (2007) är det svårt att veta vad som menas med teori när det gäller matematikdidaktisk forskning vilket kan bli ett problem eftersom matematikdidaktiken lånar sina teorier från andra discipliner så som psykologi, sociologi, filosofi, pedagogik osv. Detta upplevs inte som helt oproblematiskt eftersom forskning om matematikundervisningen anses vila på allt annat än en fast grund. Han menar att till vårt undersökningsfält behöver vi självklart ta del av olika teorier men understryker vikten av att enbart forska på det egna fältet vilket innehåller i grunden den kunskap som täcker fältets komplexitet. Även Lester (2005) menar att matematikdidaktiska forskare ägnar sig för mycket åt teorier, forskningsstöd och förklaringar och för lite åt att rättfärdiga varför man gör som man gör och varför förklaringarna och tolkningarna kan anses vara rimliga.

Magne (1998) tar upp uttrycket *särskilt utbildningsbehov* i matematik och menar att själva begreppet är svårt att definiera vilket leder till att det blir övergripande. Enligt författaren uppstår det särskilda utbildningsstödet i samband med att eleven inte presterar i nivå med det som är fastställt som standard för elevens ålder. I samband med detta förläggs oftast

problemet på individen med motiveringen att eleven har inlärnings svårigheter eller en bristande förmåga att räkna. Inlärnings svårigheten kopplas samman av författaren med elevens situation och den omgivande miljön och han föreslår att man ska utgå från elevens intresse och bygga på elevens motivation som en primär faktor till inläring. Till skillnad från Magne (1998) tar Myndigheten för skolutveckling (2008a) upp det faktum att ” Den matematikdidaktiska kunskapsbildningen har varit eftersatt, och även många specialpedagoger och speciallärare saknar erforderliga kunskaper i matematik och matematikdidaktik” (s 10).

4.3.1 Matematiksvårigheter och dess orsaker

Matematiksvårigheter är ett problem med många olika dimensioner och det kan finnas många orsaker till varför eleverna får problem med matematiken i skolan. Att se matematiksvårigheter ur olika perspektiv kan ge en bättre förståelse för eleven man möter i skolan men även för komplexiteten kring elevens svårigheter. Enligt Malmer (2002) kan svårigheter i matematik ses utifrån olika perspektiv. Dessa kan vara neurologiska, psykologiska, pedagogiska och didaktiska. Författaren delar även matematiksvårigheterna i primära och sekundära faktorer och skriver att de primära faktorerna kan bero på den kognitiva utvecklingen, den språkliga kompetensen eller de neuropsykiatriska svårigheterna. Dyslektiska besvär eller pedagogiska brister tillskriver författaren till de sekundära faktorerna.

Liksom Malmer (2002) menar Engström (2003) att man kan skilja mellan olika förklaringsmodeller och tar upp: medicinska/neurologiska, psykologiska, sociologiska och didaktiska förklaringar. Författaren påpekar att det inte finns några särskilda sätt och metoder på vilket barn i matematiksvårigheter lär sig, men att ingen av dessa faktorer kan uteslutas i sökandet efter förklaringar till matematiksvårigheter och prestationer hos eleven. Det finns många anledningar till varför eleven hamnar i svårigheter och författarna menar att skolan måste lära sig hantera alla dessa olikheter. Även Skolverket (2006) slår fast att skolans främsta uppgift inte är att sträva efter att reducera olikheterna hos den enskilde eleven utan att anpassa den aktuella verksamheten utifrån de skiftande förutsättningarna som är intressanta just då.

En kritisk period för matematikutvecklingen inträffar någonstans när eleven är i årskurs 4-6. Myndigheten för skolutveckling (2008b) beskriver detta då det påpekas att elevernas tidigare års entusiasm för matematikämnet och matematikundervisningen avtar för de som inte förstår. Till exempel när eleven möter svårare läromedel och uppgifter eller språket blir mer avancerat. Av vikt för eleverna är också att deras kunskaper inte ska jämföras med varandra utan de ska jämföras med mål och kriterier och att undervisningen planeras utifrån mål att sträva mot oavsett matematiksvårighet hos den enskilde (Myndigheten för skolutveckling, 2008a, s 64). Ahlberg (2001) beskriver också att strax efter skolstart finns det en tendens att eleverna jämför sig med varandra och bedömer hur duktiga de är i matematik efter hur snabbt de räknar samt hur lätt respektive svårt de har för ämnet matematik. Det fokus på ”regler” som tillämpas inom ämnet samt hur många rätt och fel man har, gör att många elever känner pressen och är rädda för att misslyckas skriver författaren.

På ett liknande sätt skriver även Malmer (2002) att matematiksvårigheter är ett relativt begrepp som kopplas samman med förväntningar man har sedan tidigare: om man inte når de fastställda målen kan en elev anses ha inlärnings svårigheter. Med andra ord uppfattas matematik och inlärnings svårigheter som en social konstruktion. Författaren menar att

eleven tidigare erfarenheter bör vara utgångspunkten i arbetet med matematik och att det är viktigt med befästning av kunskap på olika stadier. Malmer (2002) skriver också om språkets betydelse och roll i matematiken och menar att ett utvecklat språk kan generera i att eleven får lättare att förstå de olika begreppen inom matematik och i bästa förutsättning får en effektiv inläring. För att nå eleverna med undervisningen, menar Löwing (2008), krävs det att läraren vet hur eleven uppfattar nya begrepp och vad som krävs för att eleven ska kunna utveckla sina kunskaper. Löwing lyfter också upp frågan och vikten med matematisk kommunikation som sker i klassrummet, mellan lärare-elev, och eller mellan elev-elev. Författaren menar att "Det är med språket som instrument man synliggör matematiken" (s 33). Vidare menar författaren att läraren bör möta alla elevers behov oavsett motivation eller förkunskaper, vilket ställer krav på läraren som måste sätta sig in i hur eleven tänker och förstår ämnet matematik. Något som underlättar för eleven i skolan är sättet läraren använder språket på, det vill säga då läraren använder sig av ett språk som är både begripligt och matematiskt korrekt. Detta ställer naturligtvis högre krav på läraren skriver författaren som menar att läraren måste då ha ämnesinnehållet som didaktiken från olika stadier, både på högre och lägre stadier, i syfte att ge eleverna kunskaper som går att bygga vidare på. Även i Skolverkets rapport *Lusten att lära* betonas sambandet mellan språk och matematik (Skolverkets, 2003).

Sambandet mellan god språkbehärskning och matematisk förståelse är väl belagt såväl i praktiskt pedagogiskt arbete som i forskning. Ett väl utvecklat språk är en nödvändig förutsättning för allt annat lärande, också i matematik. Med hjälp av språket utvecklas matematiska begrepp, eleven blir medveten om sitt kunnande och hur man lär. I undervisningen behöver eleverna därför ges utrymme att förklara hur de har tänkt, hur de löst uppgifter och de behöver delta i samtal kring matematik som ett led i att utveckla sitt matematiska språk, sitt matematiska tänkande och sin förståelse (s. 32).

Beach tar upp problematiken kring undervisningen i klassrummet och menar att det finns en dominans kring enskilt räknande i matematikboken "med tillsynes långtråkiga likartade uppgifter som löses med hjälp av miniräknare" (Beach i Nämnaren 3/1999). Vidare menar författaren att även om alla elever från början har samma mål att nå framgång, få förståelse och bli duktiga i ämnet så kontrolleras detta av skolan med hjälp av rangordning och segregering. Författaren skriver att:

Matematikutbildningen står för en rangordnande praktik och utvecklar idéer som skyddar den existerande sociala ordningen. Detta dels genom att blåsa under värderingar om den teoretiska och disciplinära utbildningens betydelse för framgång och misslyckande, dels genom att förklara den sociala segregeringen som förekommer som en 'rättvis' rangordning efter en föregivet intellektuell förmåga" (Beach, 1999, s 59).

I artikeln *Det finns inga naturliga kön* diskuterar Taguch (2003), flickors och pojkars könsroller både i skolan och i hemmet. Författaren menar också att "När ett barn har 'lätt för matte' värderas detta ofta högre än att ha lätt att lära sig läsa och skriva. Det är också ett ämne som i sig producerar mer makt i förhållande till flickor och pojkar på olika sätt. Att bemästra matematik handlar om att bemästra en särskild (manlig) rationalitet" skriver Taguchi (2003). Även Engström (2003) menar att svårigheter med ämnet matematik och elevers inlärnings svårigheter uppfattas i samhället som sociala konstruktioner och är ett stort problem i svenska skolor.

4.4 Identitet, självbild och självkänsla

I samband med specialundervisningens framväxt finns det exempel på att "både samhälleliga faktorer (skolans krav) och individuella förutsättningar (elevens varierande förmågor) konstituerade specialpedagogikens kunskapsområde" (Fischbein, 2007, s 18). Men vikten av att ha en god självkänsla erkänns och behandlas allt mer i olika studier. Danielsson och Liljeroth (1996, s 168) menar att många olika insatser, och från olika håll krävs för att en persons självkänsla ska stärkas. Vidare menar författarna att alla insatser kan ha ett speciellt värde om de kommer i rätt sammanhang. Ett av de viktigaste områdena handlar om att få eleven att uppleva erfarenheter baserade på de egna förmågorna samt känslan av att lyckas. Jaget och självkänslan förstärks i sammanhanget då förmågorna används och personen blir medveten om det. Giota (2002) diskuterar behovet av att bli sedd och respekterad för den man är och refererar till Winnicott (1960) som talar om ett "sant" eller ett "falskt själv". Det sanna jaget står i sammanhanget för den unika kärnan hos individen, skriver författaren, medan det falska jaget står för produkten av elevens utveckling i förhållande till missanpassningar eller överanpassningar till en miljö som inte kan svara för behoven eller intressen hos individen (s 287). Samhället idag består av en mängd olika val, ibland väldigt komplexa och omfattande sådana och ibland enkla och väldigt individuella.

Eleverna har idag möjligheten att göra aktiva val, bryta upp och göra nya aktiva val. Men med dessa val ställs de även inför en rad krav som exempelvis att börja utforma sina egna liv, sina egna mål. När eleverna kommer till gymnasiet har de med sig olika förutsättningar, olika intressen och ambitioner när det gäller utbildningen. Eleverna bär med sig olika erfarenheter skapade i olika miljöer och kulturer de kommer ifrån. Även om ungdomarna är inne i en identitetsskapande process under grundskolan, fortsätter processen senare på gymnasiet. Piaget och Vygotskij (i Evenshaug och Hallen, 2001) påpekar att barn är nyfikna och aktiva utforskare till sin natur, att barn har en vilja att lära sig, upptäcka och utvecklas men att det finns en mängd olika saker som kan påverka ens motivation. Enligt Evenshaug och Hallen (2001) har en individ med stark identitet ett helhetsperspektiv, ett djup och en kontinuitet i sin utveckling även när något nedbrytande kommer in och förändringar sker. Den unge individen kan ta tillfället i akt och forma sitt handlande utifrån behoven och har funnit en självbalans som fungerar mellan de olika jag-tillstånden vilket utmärks av en frihet i tänkandet, en förmåga att involvera sig i andra människor, att bearbeta och övervinna hinder, etc. En sådan individ utmärks också av en god självkänsla till skillnad från andra med mindre stark identitet och i synnerhet de som har ett utvecklingsproblem, de som har behov av stöd och hjälp för att vända utvecklingsprocessen till något positivt via exempelvis positiva erfarenheter menar författarna. Att ha uppnått en identitet innebär enligt Evenshaug och Hallen (2001) att ungdomarna har löst identitetsproblemen, valt en väg i livet, valt yrke, karriär, satt upp mål, bestämt sig för olika värderingar, m.m. Är det inte så att identiteten beror alltid på en växelverkan och ett samspel mellan mognadsprocesser, inlärningsprocesser, kultur och arv? Identiteten skapas inte över en natt utan utvecklas i en livslång process och en viss mognad krävs för att inläring och utveckling ska kunna äga rum.

Det är svårt att fånga indirekta skoleffekter hos eleverna eftersom detta går hand i hand med elevens motivation, deras egna mål och ambitioner och sättet att uppfatta sig själva i skolan. Andra saker som påverkar är elevens förmåga och kompetens att lära men även att lyckas eller misslyckas i förhållande till andra elever menar Giota (2002). Vidare refererar författaren bland annat till Andersson (1999) som menar att vad eleverna också får lära sig i skolan är "... att somliga är mer värda än andra, att en del tillhör dem som kommer att lyckas i livet medan andra får lära sig att de är totalt misslyckade och värdelösa ..." (282-283). Svedberg

(2007) menar i sin bok att referensgruppen ”används som en norm och rättesnöre för den egna identiteten” (s 17). Författaren skriver vidare att:

Enligt objektrelationsteorin är människan främst en social (och inte en biologisk varelse). Viljan att relatera till andra är vår mänskliga essens. Enligt denna teoribildning är varje människa ett unikt vittnesbörd av det sammanhang hon ingår i (Svedberg, 2007, s 76).

På ett liknande sätt skriver även Danielsson och Liljeroth (1996) då de menar att ”alla upplevelser och erfarenheter i den enskildes bagage formar människan” (s 116). Författarna tar även upp förmågan till kommunikation och samspel som bland de viktigaste redskapen de vuxna har i skolan om man vill ”påverka utvecklingen på ett djupare plan och bygga på möten mellan människor” (s 156). Författarna menar att korta, enstaka möten mellan elev och vuxen kan utfalla mycket positivt och ge glädje och stimulans men att dessa möten inte ger något direkt djup dessa emellan. Däremot om man har upprepade möten får man även möjlighet till fördjupad kommunikation samt varaktighet. I bemötandet och kommunikationen som sker efterhand kan det finnas medel som kan vara stärkande för självkänslan menar författarna. Elevens utveckling och syn på sig själv påverkas även av lärarens föreställningar om hur inlärning går till vilket i sin tur präglar även klassrumsundervisningen. Om läraren tror att eleverna kan lära sig blir eleverna också mer framgångsrika och motiverade än om läraren tror tvärtom (Rosenthal & Jacobson, 1968; Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002).

Giota (2002) menar också att eleverna väljer att ”skydda sin självkänsla” genom att exempelvis anamma ett självdestruktivt lärande och inte längre komma förberedda inför prov och liknande eftersom de vet att de kommer mer eller mindre att misslyckas. I detta fall kan eleven alltid skylla på att de inte var förberedda inför provningarna. För dessa elever handlar i första hand om att orka sig genom och inte om att utföra en handling menar författaren. Den goda eller dåliga självkänslan relateras av eleven framförallt till skolprestationer. Även andra aspekter som rör social kompetens som exempelvis att visa empati mot andra, att samarbeta i gruppen/klassen eller att agera i överenskommelse med situationens krav och möjligheter kan höra dit. Giota skriver också att ”Empiriska studier visar att skolan har en ganska stor effekt på elevers utveckling och närmare bestämt på deras kognitiva förmåga, skolprestationer, sociala beteenden och känslor” (s 279). Både Magne (1998) och Malmer (2002) skriver om självförtroendet och dess inverkan på elevens allmänna motivation och lyfter fram inverkan på självförtroendet hos eleven vid alltför många misslyckanden i matematik vilket i sin tur påverkar elevens motivation. Enligt Magne (1998) kan dessa misslyckanden leda till känsloreaktioner i form av besvikelse, ängslan, motvilja, och till och med hat hos eleven. Känslomässiga blockeringar kan bli ett faktum av att ständigt stöta på motgångar. Tideman m.fl. (2004) skriver utifrån deras studie att eftersom eleven anses vara problembärare till svårigheterna är det också eleven som ska ”korrigeras - ´behandlas´ - en uppfattning som också omfattas av eleven” (s 191).

4.4.1 Stödundervisning i liten grupp

När elever har svårt med matematiken handlar det bland annat om begränsade möjligheter, bristande stimulans och/eller negativ självbild. Men att individualisera betyder inte att gruppera elever menar Engström (2003) utan istället handlar det om ”att *anpassa stoff och metoder* till den enskilde eleven” (s 30). Författaren skriver att en omfattande forskning inte har kunnat visa bättre resultat som följd av nivågrupperingar, men att det har visat sig vara ett ineffektivt sätt att handskas med skolans resurser. Dessa forskningar, skriver författaren

vidare, har inte heller kunnat visa att de duktiga eleverna inte gynnas av att vara i heterogena grupper. Av den anledningen slår författaren fast att organisatoriska förändringar i stort inte kommer att ha någon inverkan på resultatet så länge undervisningsmetoder är oförändrade och nivågrupperingar är vanliga. Erfarenheter från nivågrupperingar saknas även i den internationella litteraturen där man har gjort speciella satsningar på ”de ’sämst presterande’ grupperna, t ex att eleverna ges stora utmaningar och de bästa tänkbara förutsättningarna” (Wallby, Carlsson & Nyström, 2001 s 99). Invändningar mot studier som har gjorts har handlat framförallt om nivågrupperingar och dess effekter. De viktigaste frågorna som har lyfts fram i samband med detta har varit: Hur har undervisningen studerats?, Vad händer i klassrummet?, Hur vet man om en annorlunda undervisning ger ett annorlunda resultat? Engström (2003) skriver att:

Det finns ingen, jag upprepar, ingen internationell forskning redovisad som påvisar att elever med specifika matematiksvårigheter skulle behöva någon särskild undervisningsmetod eller särskilda undervisningsmateriel som skiljer sig från dem som elever med allmänna matematiksvårigheter behöver. Tvärtom talar det mesta för att en reformerad matematikundervisning kommer alla elever till del (s 39).

Asp-Onsjö (2008) menar också att det fortfarande är vanligt med särskiljande lösningar och grupperingar i olika undervisningsgrupper med målet att förbereda eleverna för att komma tillbaka till deras klasser men är tveksam om detta verkligen sker. Författaren skriver att:

Ofta skiljer sig verksamheten i dessa små grupper kraftigt från arbetet i klassen och man kan ifrågasätta om deras möjligheter att återgå underlättas. Dessutom framgår att när väl en liten grupp är etablerad finns en tendens att finna elever som passar gruppen. Det kan i sin tur leda till att gruppen permanenteras (s 14).

Ahlberg (2001) skriver att då stödundervisning sker i mindre grupp motiveras det med att det ökar möjligheten för lärande för alla inblandade, det vill säga både för de som lämnar klassrummet som för de som blir kvar. Författaren menar att det finns både nackdelar och fördelar med att ge stödundervisning i mindre grupp och nämner bland annat att tidsaspekten kan vara fördelaktig i syfte att hjälpa och få mer tid till varje enskild elev. I sin avhandling har Groth (2007) intervjuat sex elever och tre speciallärare där eleverna arbetar utanför klassrummet i små grupper och har analyserat materialet utifrån ett elevperspektiv. Han kommer i sin studie fram till att eleverna är nöjda med det specialpedagogiska stödet de har fått men uppfattar sig själva som avvikare, med risk att få en negativ självbild då de har särskilts från sin grupp. Studien tyder på att placering i mindre grupp och särskiljandet kan leda till utanförskap och stämpling då elevernas självbild har sin grund i social interaktion och visar att lärandeutvecklingen påverkas indirekt i negativ riktning. Studien slår även fast att det inte är lätt att arbeta med elever i behov av särskilt stöd utan att utgå från elevens hela situation eftersom då självbilden påverkas, påverkas lärandet.

4.5 Konklusion

I det här avsnittet sammanfattas den forskning jag har tagit del av inför studien.

Mer kunskap behövs och genom forskning produceras kunskap. Genom att reflektera över olika teoretiska utgångspunkter utvecklas den praktiska verksamheten och det som annars tas för givet i skolans värld synliggörs. Många forskare har enats om att specialpedagogiska insatser bör förverkligas inom klassens ram vilket skulle gynna alla elever även om en ökad segregering i skolan fortfarande är närvarande. På samma sätt menar man att en alltför ensidig

fokusering på elevens individuella prestationer utan att man ser till helheten och utan att man ser till den pedagogiska miljön eleven ingår i, kan leda till att inga förändringar sker för eleven.

Det är viktigt för elevens identitet och självuppfattning att den uppfattar skolan meningsfull även om skolan ser diskussionen om gränsen för betyget godkänd, ökande inslag av teoretiskt innehåll i skolan, resursneddragningar och beteendeproblem som normalitet och avvikelse. Alla upplevelser och erfarenheter i den enskilde elevens bagage formar den och det kan finnas många orsaker till varför eleverna får problem med matematiken i skolan.

Åtgärdsprogram började formas för nästan 40 år sedan men inte förrän 2001 blev det krav på att dokumentet skulle upprättas och bli hela skolans ansvar med eleven i centrum. Åtgärdsprogram saknas ännu hos var fjärde elev och flera studier pekar på att det framförallt är elevens delaktighet i utformningen av åtgärdsprogrammet som är viktig. Forskare ifrågasätter om eleverna verkligen får det stöd de är i behov av och om stödet överensstämmer med behovet. Även placeringar i särskilda undervisningsgrupper ifrågasätts och det betvivlas om dem har några positiva effekter för elevens inläring och utveckling. Det som lyfts fram är vikten av en allsidig utredning och konkret utformade åtgärdsprogram samt en samlad bild av eleven utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå.

Ett närmande mellan specialpedagogik och allmän pedagogik känns aktuellt därför bör specialpedagogen och dess frågeställningar kring elever i behov av stöd lyftas in i så många sammanhang som möjligt. Det behövs mer kunskap för att tillgodose alla elevers behov vilket är av intresse för specialpedagogisk forskning. Det behövs även mer kunskap för att lyfta upp matematikdidaktiken och få en högre måluppfyllelse bland eleverna. Men det som är intressant just nu är även att öka den specialpedagogiska kompetensen i skolan.

5 Forskningsansats

Under det här kapitlet introduceras den fenomenologiska livsvärldsansatsen och en kort presentation av hur den har utvecklats ur den fenomenologiska traditionen. Även hermeneutiken med de hermeneutiska cirkelarna och rollen hermeneutiken spelar i den pedagogiska livsvärldsansatsen samt dess betydelse för min studie tas upp i det här kapitlet. Kapitlet avslutas med förklaringar om hur en kombination av hermeneutisk tolkning och fenomenologisk beskrivning resulterar i det som kallas för *hermeneutisk fenomenologi* och som är studiens ansats.

5.1 Fenomenologisk livsvärldsansats

Kring 1900-talets sekelskift grundades fenomenologi av Edmund Husserl och den har utvecklats vidare av Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty. Livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsen, som har utvecklats ur den fenomenologiska traditionen, skiljer sig kvalitativt från andra ansatser och kan bidra till ny kunskap bland annat genom dess intresse att beskriva mänskliga erfarenheter. Generellt används förhållningssättet i kvalitativ forskning med syfte ”att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten

är vad människor uppfattar att den är” (Kvale & Brinkhann, 2009, s 42)⁶. Enligt författarna innebär fenomenologin ”fokusering på medvetandet och livsvärlden, öppenhet för intervjupersonens erfarenhet, prioritering av exakta beskrivningar, strävan att sätta förkunskapen inom parantes och sökandet efter bestående essentiella meningar i beskrivningarna” (s 68).

Enligt Bengtsson (1999) är livsvärlden ”en differentierad och komplex verklighet med en rikedom av skilda egenskaper och egenskapstyper som inte låter sig reduceras” (s 18). Vidare refererar Bengtsson till Merleau-Ponty (1945) som menar att ”Med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen. Den levda kroppen är vår tillgång till världen” (s 23). Inom livsvärldsfenomenologin är det ingen som kan hindra oss från att undersöka den egna eller andras livsvärldar och den konkreta verkligheten vi lever i och vi möter dagligen. ”Utifrån ett livsvärldsperspektiv innebär pedagogisk forskning att såväl de andra människor som studeras som forskarna är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar” och att forskaren liksom pedagogen i det dagliga arbetet få inblickar i vad och hur exempelvis eleverna upplever och förstår lärmiljön (Bengtsson, s 34). Vidare menar Bengtsson (1999) att ”forskningen måste styras av en öppenhet för livsvärldens komplexitet och dess mångfald av olika egenskaper och egenskapstyper, betydelser och världen, dimensioner och regioner, ofta sammanflätande med varandra” (s 32). Bengtsson tar också upp Husserl vars mål, med den fenomenologiska forskningen, var att klargöra *essensen* i människornas upplevelser och uppfattningar. Trots att varje upplevelse är unik för den enskilde människan och inte kan generaliseras kan människor som för stunden tillhör samma livsvärld ha gemensamma och likartade upplevelser. Detta kan innebära att deras livsvärldar sammanflätas och sätts in i varandras, dock inte med syfte att generalisera utan bearbetas och analyseras.

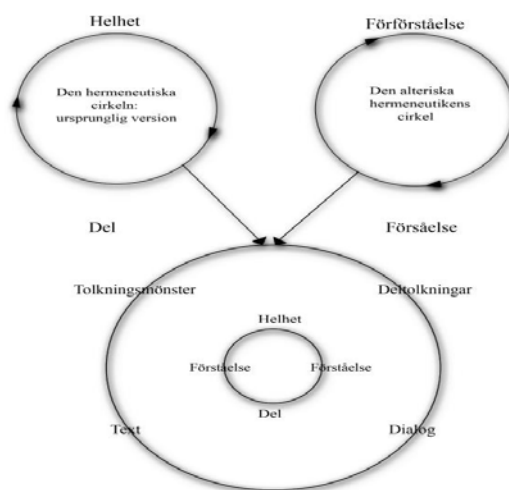
Pedagogisk forskning, utifrån ett livsvärldsperspektiv, innebär att både forskaren och deltagarna är förbundna med sina livsvärldar med utgångspunkt i forskarens perspektiv som genom mötet med deltagarna får en inblick i hur andra upplever och förstår. Rollen hermeneutiken spelar i den pedagogiska livsvärldsansatsen är att användas i studien som insamlings- och bearbetningsmetod. Jag hade kunnat välja en fenomenografiskt ansats det vill säga undersöka hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor (Stukát 2011, s 37) i min studie men efter många överväganden kom jag fram till att det inte skulle vara lämpligt. Detta eftersom det inom fenomenografin skulle framträda alldeles för många frågor av karaktären *vad* och *hur* utan att jag skulle lyckas ta reda på ”hur något egentligen är (första ordningens perspektiv)” det vill säga komma åt deltagarnas upplevelser medan deras svar skulle användas till att kategorisera uppfattningar utan att dessa skulle kunna överlappa varandra (s 38). Enligt Carlsson (2009) blir den valda ansatsens styrka att de studerandes röster blir hörda och att analysens och tolkningen av det kan ”ge uppslag till pedagogiska åtgärder och förändrat bemötande”.

⁶ Ordet fenomen härstammar från grekiska med betydelsen ”det som visar sig” och inom fenomenologi innefattar fenomenbegreppet ”ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och objekt” och förutsätter någon, fenomenet visar sig för (Bengtsson, 1999, s 11).

5.2 De hermeneutiska cirkelarna

Redan tidigt låg hermeneutikens intresse i att tolka texter medan idag ses hermeneutiken mer som en tolkningsteori ”som undersöker förståelsen av vad texten, handlingen, berättelsen och språket betyder i olika sammanhang. Mening betecknar innebörd och betydelse men även syfte eller mål” skriver Skott (2004a, s 10). Alvesson och Sköldberg (2008) menar att man inom hermeneutiken kan leva sig in i den talandes berättelse för att senare komplettera det med den egna kunskapen. Författarna anser att ”... tolkningen eller förståelsen alltmer förknippades med empati, ett tillvägagångssätt genom vilket man lever sig in i (tänker sig in i, känner in i) den handlandes (skrivandes, talandes) situation” (s 195). Att anta ett livsvärldsperspektiv på åtgärdsprogrammet i matematik inbegrep att jag studerade det som fenomen, det vill säga hur åtgärdsprogrammet visade sig för de intervjuade, under deras skolor, samt vilka levda följder det har lett till. Även Skott (2004c) menar att den hermeneutiska cirkeln beskriver en teknik att förstå människan och kultur i en ”cirkulär undersökningslogik” både i vardagsliv och i forskning (s 67). Helhetsbilden man får är beroende av den mening man finner i textens enskilda delar och för att motivera tolkningen av texten som helhet krävs hänvisning till tolkning av olika avsnitt, som citat, meningar eller områden. Meningen forskaren tillskriver dessa mindre element är också beroende av den helhetsbild eller större mening som han/hon ger till texten som helhet. Med andra ord: delen kan endast förstås ur helheten och helheten ur delarna. Inom den aletiska hermeneutikens cirkel, växer tolkningen fram i en cirkulär rörelse mellan individens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer, vilket leder till ny förståelse. Detta i sin tur blir förförståelse i den kommande tolkningsansatsen. Som forskare kommer jag att glida med andra ord fram och tillbaka, mellan den ”gamla” aspekt jag har lagt på texterna i form av förförståelse och den nya förståelsen jag fick fram under arbetets gång⁷.

Dessa två, ovan nämnda cirklar, är karakteristiska för de båda huvudströmmarna inom hermeneutiken, de är olika men inte motsatta och kan med fördel komplettera varandra och till och med förenas i en ny cirkel, i samma forskningsprocess och som Alvesson och Sköldberg (2008) kallar *Den hermeneutiska cirkeln: Grundversion* (se figur 1). Den relation som uppstår mellan de två hermeneutiska cirklar betraktas som komplementära.



FIGUR 1. Den hermeneutiska cirkeln: Grundversion, enligt Alvesson och Sköldberg (2008).

⁷ Se Figur 1, uppe till höger - Den aletiska hermeneutikens cirkel, enligt Alvesson och Sköldberg (2008).

Arbetssättet uttrycks ofta metaforiskt som en rörelse mellan helheten som belyser delen och delen som stegvis, bygger upp och fördjupar helheten. Det kan också jämföras med hur språket byggs upp då det enskilda ordet får en betydelse i satsen, satsen i en mening, meningen i sammanhanget, sammanhanget i kontexten, kontexten i litterärt verk, litterärt verk i sammanhanget, verket i författarskapets perspektiv. ”I texten möts språkets struktur och diskursens⁸ hänvisning till något utanför texten. Den aktivitet som innebär att omvandla erfarenhet till text och att tolka text i ljuset av erfarenhet är en tät och komplex mänsklig handling” menar Skott (2004c, s 68). Enligt Sjöström (1994) handlar hermeneutik om ”hur sådana erfarenheter kan samlas in, analyseras och tolkas, och om hur tolkningarna måste prövas för att resultatet skall ge kunskap, inte godtyckliga slutsatser och fördomar” (s 74). Även Skott (2004) menar att hermeneutik ”innefattar både ett praktiskt arbete med att tolka och en kunskapsteoretisk reflektion över vad tolkning innebär. Hermeneutiken bär sålunda med sig sin egen metateori” (s 65).

5.3 Hermeneutisk fenomenologi

Kvale och Brinkmann (2009, s 30) skriver att ”Medan fenomenologer typiskt är intresserade av att kartlägga hur människor *upplever* livsvärldsfenomen, intresserar hermeneutiska forskare sig för *tolkningen* av mening ...” I Norden har forskare under drygt ett decennium utvecklat en forskningstradition inom pedagogik och specialpedagogik som tar sin utgångspunkt i människors livsvärld (Bengtsson, 1999).

Enligt Skott har Paul Ricoeurs förståelse av berättandet som aktivitet präglats av en hermeneutisk fenomenologisk grundsyn (2004b, s 43). ”En berättelse skapas gemensamt mellan berättare och lyssnare/läsare, menar han, och är då både en förmedling mellan människa och människa (communicability), mellan människan och värld (referentiality), och mellan människan och henne själv (self-understanding) (1991)”. Även Skott (2004c, s 65) skriver att Heidegger inspirerad av Husserl menar att ”fenomenologin i själva verket måste vara en hermeneutik” då vi människor befinner oss i ständigt förbindelse med andra människor och världen runt omkring oss, att vi alltid är reflekterande och ifrågasättande varelser där vår förståelse och tolkning blir grundläggande för den mänskliga tillvaron. På ett liknande sätt skriver Berndtsson som citerar Heidegger som anser att ”tillvarons fenomenologi är hermeneutik i detta ords ursprungliga betydelse” (2009, s 259).

Enligt Barbosa da Silva och Wahlberg (1994) kan en kombination av hermeneutisk tolkning och fenomenologisk beskrivning kallas för *hermeneutisk fenomenologi* vilken är ansatsen i denna studie. Med inspiration av en fenomenologisk hermeneutisk tolkningsansats har de skrivna texterna, det vill säga studiens empiri sammanställts, tematiserats och analyserats där elevernas röster och deras berättelser har varit i centrum (Öhlén och Frid, 2004, s 57). I min studie har jag utgått från den Hermeneutiska cirkeln: ursprunglig version, av helhet och del i kombination med den Aletiska hermeneutikens cirkel, av förförståelse och förståelse (se figur 1). Detta har senare inspirerats vidare av Frid (2004) som menar att ”den enskilda berättelsen kan tolkas både individuellt och utgöra en del av många berättelser om samma fenomen. Författaren har gjort sina studier inom sjukvården, på patienter som har legat på intensivvården, och har intervjuat dess anhöriga om deras personliga upplevda erfarenheter.

⁸ Enligt Skott (2004c), ”I generell mening är diskurs namn på alla skrivna eller yttrade fraser det vill säga det handlar om språket som *använt*, muntligt eller skriftligt (s 67, författarens kursivering).

Resultatet har ingått i ett forskningsprojekt och resulterat i en doktorsavhandling⁹. I min studie har de enskildas elevberättelser tolkats både individuellt och utgjort en del av de andra deltagarnas berättelse, med inspiration av Frid (2004) och modellen som han presenterar (se även 6.7, *Förenklad analysmodell*).

6 Metod

Inledningsvis kommer studiens metodval presenteras. Därefter inleds en beskrivning av den kvalitativa forskningsintervjun och vad den har haft för betydelse för min studie. Urval och genomförande och vilka aspekter som har prioriterats under arbetets gång följer efter. Eftersom en pilotintervju valdes kommer det att redovisas och deltagarna som grupp kommer att presenteras. Detta följs av klargöranden om hur transkriberingen har gått till samt ett avsnitt som handlar om generaliserbarhet, validitet och studiens reliabilitet. Det här kapitlet avslutas med en redovisning av studiens etiska överväganden och en förenklad analysmodell.

6.1 Metodval

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) betyder metod vägen till målet. Författarna menar att "För att kunna finna målet eller visa någon annan vägen till målet behöver man veta vad målet är" (s 121). Eftersom studiens frågeställningar kretsades kring sex elevers upplevelser och tankar, stod det klart att en kvalitativ metod skulle användas och insamling av empirin gjordes genom kvalitativa forskningsintervjuer vars syfte var att förstå deltagarnas perspektiv.

Enligt Gadamer (1997) finns det inte någon föreskriven metod inom livsvärldsansatsen utan det handlar om att närma sig personerna man studerar och vara följsam mot dessa. Metodens svaghet kan relateras till det personliga engagemanget hos forskaren och tiden det kan ta att utföra intervjuerna samt transkribera, tolka och analysera dessa. Det kan även innebära att deltagarnas livsvärldar tolkas av forskaren genom forskarens livsvärld vilket kan bli en belastning. Carlsson (2009) menar att detta kan ske genom forskarens förförståelse som kan leda till slutsatser utan tillräckliga grunder i empirin. Vidare menar författaren att det kan vara svårt att beskriva sin egen livsvärld explicit och därför "omöjligt att komma fram till någon definitiv sanning" (s 247). Denna studie bygger på en pilotstudie och sex elevintervjuer vilket betyder att det inte kommer att gå att generalisera svaren. Även detta kan vara en svaghet med studien men inte heller avsikten.

6.2 Den kvalitativa forskningsintervjun

"Samtal är ett gammalt sätt att skaffa sig systematisk kunskap" skriver Kvale och Brinkmann (2009, s 23). Genom att föra ett samtal kommer man alltid människor nära, man lär känna dem, man får ökad kunskap om deras erfarenheter, känslor samt den värld de lever i. Enligt Ahlberg (2004) kan ett forskningssamtal i hermeneutiskt perspektiv ses som "ett samtal om den mänskliga livsvärlden där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas" (s 75). Forskarens roll i ett intervjusamtal är att lyssna till det som berättas och ställa frågor

⁹ Se Frid (2002). Att uthärda det outhärdliga. Närståendes erfarenheter av dödförklaring med direkta dödsriterier

samtidigt som man försöker förstå världen ur deltagarnas synvinkel och utveckla vidare mening ur erfarenheterna som berättas fram. Forskningsintervjun är ett vanligt samtal som har en struktur och ett syfte där kunskap konstrueras i interaktion mellan intervjuaren och deltagarna. Det är ett samtal mellan två personer om ett ämne som berör de båda, ett ämne av gemensamt intresse. I studien är åtgärdsprogrammet i matematik det ämne som berör mig och deltagarna och deltagarnas berättelser kom att skapa, som Skott uttrycker det, ”en meningsfull helhet där tid, mening, etik och identitet fångas och uttrycks” (2007, s 9).

Det finns inga regler för hur man ska genomföra en forskningsintervju utan den har en öppen struktur vilket kan både vara en tillgång och en problematik. ”Den halvstrukturerande livsvärldsintervjun söker få beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening; den omfattar en rad teman och förslag till frågor” (Kvale & Brinkmann, 2009, s 139-140). Inför intervjun hade frågor och eventuella följdfrågor förberetts och under intervjuernas gång fanns det möjlighet till att göra förändringar i både frågornas form och ordningsföljd (se bilaga 1). Detta för att kunna följa upp och försöka förstå världen ur deltagarnas synvinkel och de berättelser de delade med sig. Utifrån deltagarnas svar hände det att ytterligare frågor konstruerades efterhand och att de planerade frågorna skiftade i betydelse och ordning. Av den anledningen kom intervjuerna att variera och utvecklas i en här-och-nu situation.

Man kan säga att *samtalets mål, syften, dess process med sina tidsramar, den mentala atmosfären och inredningen i det fysiska rummet tillsammans utgör samtalets mönster eller gestalt* (Engquist, 1996, s 165, författarens kursivering).

Att vara närvarande med alla sinnen är viktigt i alla former av samtal och inom hermeneutik krävs av forskaren att vara medveten om sin egen förförståelse och att lyssna med öppenhet. Deltagarna fick därför både tid och utrymme att berätta, att uppehålla sig vid och närmare beskriva viktiga händelser kring studiens syfte. Det var av vikt att deltagarna fick känna sig både avslappnade och trygga, att själva samtalet uppmuntrade till samtal medan frågorna, som var mer öppet formulerade, lockade fram berättandet.

6.3 Urval och genomförande

Jag tog kontakt med en specialpedagog på en stor gymnasieskola i södra Sverige och frågade henne om hjälp. Specialpedagogen har jag träffat en gång tidigare, under två utbildningsdagar, i samband med Björn Adlers föreläsningar om dyskalkyli, hösten 2011. Det visade sig att hon har ett stort intresse av att utveckla matematiken och kartlägger de flesta elever med åtgärdsprogram i matematik, i den egna praktiken¹⁰. Vid första mötet berättade jag mer ingående om studiens syfte samt om mina egna tankar kring urvalet. Jag förklarade att jag var intresserad av att intervjua sex elever och att dessa gärna fick vara tre flickor och tre pojkar. Gemensamt för alla skulle vara att de har haft åtgärdsprogram i matematik på grundskolan och senare på gymnasiet samt att de är inskrivna på ett nationellt program. Elever som blev aktuella för min studie har kontaktas av specialpedagogen och tillfrågats om de kan tänka sig ställa upp på en intervju där de kunde tänka sig dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter över tid. I samband med mitt besök på skolan gick specialpedagogen runt med mig i skolans lokaler och hjälpte till med att förklara hur skolans organisation är uppbyggd.

¹⁰ Skolan hon arbetar på har för närvarande ca 900 intagna till hösten 2012 och har väldigt många program i utbudet att välja bland.

Jag kontaktade även rektorn på skolan som informerades om studiens syfte och som gav sin tillåtelse att genomföra intervjuerna med eleverna.

Hur många intervjupersoner behöver jag? En fråga som jag ställde mig och som jag har funderat över ganska mycket. I kvalitativa forskningsintervjuer är det svårt att säga exakt hur många personer som bör vara med. Det finns en risk att antalet valda personer är för få och att det blir svårt att generalisera men det bör uppmärksammas att detta inte heller är syftet med tanke på studiens omfång. Jag valde att intervjua sex elever och göra en pilotintervju i min egen praktik. Detta har jag satt i förhållande till den givna tiden och arbetsinsatsen samt undersökningens syfte. Som dokumentationsverktyg användes en digital diktafon vilket gav mig en bättre möjlighet att fokusera på samtalet, intervjufrågorna och följdfrågorna. Jag valde även att göra små notiser under samtalets gång som handlade om deltagarens kroppsspråk, mimik, tonläge, osv. Intervjuerna som pågick under tre olika dagar, under en två veckorsperiod, ägde rum på elevernas håltimmar och transkriberades ganska omgående.

6.3.1 Pilotintervju

Genom en pilotstudie menar Kvale (1997) kan man som forskare tillförsäkra sig att man får ut tillräckligt mycket material samt att materialet är rikt och vägledande. Författaren menar också att pilotintervjun kan ge forskaren möjligheten att känna sig mer förberedd inför intervjuerna. Innan intervjuerna med de berörda eleverna påbörjades valde jag att göra en pilotintervju med en elev från min egen praktik. Som en självfallen kandidat fann jag den elev som jag har nämnt i inledningskapitlet och som har påverkat mig så starkt att även studiets ämnesval blev en självklarhet för mig. Eleven som numera har fyllt 18 år har hört mig berätta om min studie och accepterade min förfrågan om att ställa upp på en provintervju. I samband med intervjutillfället gav han också sitt medgivande formellt och tyckte att det var väldigt spännande att få vara med på min resa. Vi träffades i skolan då eleven hade håltimme under en vanlig skoldag. Han fick börja med att berätta mer om sig själv och hur han hade haft det under alla åren i skolan. Efter en första inledande start kom vi in på de frågor som jag hade förberett inför intervjun. Vi fick blicka framåt och bakåt i tiden innan vi började mer på allvar med intervjuguiden (se bilaga 1). Det visade sig att den inledande stunden uppskattades högt av honom och han berättade om det när jag hade stängt av diktafonen. Detta gjorde att jag bestämde mig för att göra på ett liknande sätt inför de kommande intervjuerna.

Några av frågorna har emellanåt fått upprepas och även tydliggjorts under samtalets gång. Detta har dock inte lett vidare till att jag har gjort några ändringar i intervjuguiden utan har behållit dessa frågor så som dem var skapade från början. Jag uppmärksammade att jag inte behövde följa mallen slaviskt utan under samtalets gång fick jag komplettera med lämpliga följdfrågor eller upprepa det sist sagda för att få honom att fortsätta berätta och för att få fylligare svar samt kunna förstå hans berättelse på ett djupare plan. I slutet av samtalet frågades eleven informellt, bland annat om hur han hade upplevt frågorna, om dessa upplevdes som relevanta i sammanhanget, om de var lätta att svara på, om han förstod innebörden i frågorna samt om han kunde urskilja någon röd tråd i dessa. Eleven hade inte så mycket att kommentera när det gällde frågorna utan var mest glad över att han hade fått bidra med något viktigt och påpekade att han var väldigt intresserad av att läsa min studie när jag var klar. Detta lovade jag naturligtvis och som tack för att han hade ställt upp fick han en bio-check. Jag gick ifrån eleven med känslan att jag hade lyckats ”komma bortom”, att intervjuguiden fungerade och var användbar i sin helhet, i sammanhanget, att förberedelserna inför intervjuerna hade gett resultat och att frågorna i intervjuguiden hade testats. Eftersom eleven

inte hade något att anmärka kände jag mig nöjd och bestämde mig för att det var dags för mig att gå vidare och starta med intervjuerna.

6.3.1 Deltagarna

Varför elever från gymnasieskolan? Det föll sig naturligt att välja elever från gymnasieskolan eftersom det är den skolform som jag mest har erfarenhet av. Jag har själv varit verksam inom skolformen de senaste sju åren och jag har ett allmänt intresse av åldersgruppen. I praktiken föll det också sig naturligt att det blev gymnasiet eftersom specialpedagogen som visade intresse att ställa upp arbetade själv inom skolformen. Studien är genomförd med sex elever och samtliga har/har haft åtgärdsprogram, i Matematik A kursen, det senaste året, och har haft åtgärdsprogram i matematik, i olika omfattningar, under grundskolan. Gruppens deltagare blev jämt könsfördelat enligt mitt önskemål utan att det betydde att jag var intresserad av genusfrågor. Tanken har endast varit att båda könen skulle representeras i min studie. Det var inte heller avsikten att deltagarna skulle ha ett diagnostiserat funktionshinder men det visade sig att alla utom en hade något dokumenterat. Exempel på detta är: Grov dyslexi, Emotionell störning, ADHD med autistiska drag, Dyskalkyli, ADD, ADHD. Deltagarna, som går andra året på gymnasiet har i studien och i det bearbetade materialet benämnts med olika fiktiva namn enligt följande: Elin, Frida, Anna, Johan, Dennis och Peter. Dessa sex elever bor med båda föräldrarna och har olika antal syskon. Deras föräldrar är födda i Sverige och samtliga utövar minst en aktivitet på fritiden utifrån intresse. De tolv föräldrarnas utbildningsnivå varierade mellan grundskola som högsta utbildningsnivå till vidare eftergymnasialutbildning. Enligt de intervjuade var de, de enda i familjen som har påtalade svårigheter med matematiken i skola och vardagsliv. De tre flickorna önskade ha ett praktiskt yrke i framtiden och kunna ”slippa räkna matte på fritiden”. Ingen av pojkarna vet i dagsläget med bestämdhet vad de vill ha för yrke, eller vad de vill arbeta med i framtiden. Jag upplever dessa sex ungdomar som vanliga tonåringar som kämpar för att balansera studier i skolan med kompisar, relationer, fritidsintresse, familj, m.m.

6.4 Transkribering

Jag har spelat in alla samtalen (med godkännande) och jag har lyssnat på inspelningarna några gånger var. Jag har också valt att sitta ensam med de intervjuade i ett avskilt rum under avslappnad miljö, där jag fick förklarat intervjuens syfte. Jag hade också en avsatt tid, en tid som var rimligt, det vill säga 45-60 min för varje intervju (Engqvist, 1996, s 166 ff). Deltagarnas ”texter” har transkriberats ordagrant efter varje intervjutillfälle det vill säga det talade materialet, talspråket, har bearbetats till skriftligt form, skriftspråk. Jag valde att noggrant transkribera texterna som metod för att det gav mig möjligheten till en djupare granskning. På så sätt kunde jag granska dem först i sin helhet och sedan inför bearbetning. Kvale (1997) menar att genom en mer detaljerad transkribering kan en större kritisk granskning och bearbetning av texterna ske och genom utskriften struktureras intervjusamtalet i den form som lämpar sig bäst för analys.

Vid transkribering har en mening eller fragment av en mening lyssnats åt gången. Jag lyssnade, skrev, spolade tillbaka, lyssnade, skrev, osv. Elevtexterna kom att likna berättelser eftersom jag kände att det var svårt att veta exakt var en mening slutade och nästa började. Jag transkriberade dessa genom att markera med **röd färg** när jag ställde en fråga eller kommenterade svar och med svart då eleven berättade. Styckena blev långa och jag valde inte

heller att dela dessa förrän samtalsämnet blev helt annat. Något stycke är nästan en hel sida långt! På så sätt upplevde jag texterna som en helhet, en berättelse, nästan utan start och slut där eleven själv varvade mellan frågorna jag hade. Många berättelser innehöll retoriska frågor och känslouttryck så som långa pauser, höjd eller sänkt röst, suckar, tårfyllda ögon. Mitt sätt att handskas med det blev att låta det ske och låta det ta den tid det tog samtidigt som jag gav deltagarna det utrymme de behövde. Jag gjorde små anteckningar som sedan applicerades i deltagarnas texter i samband med transkriberingen. Dessa markerade jag med **grön färg**. Med **blå färg** markerade jag andra anteckningar som jag hade gjort i samband med intervjuerna. Exempel på detta är: avbryter, skratt, tvekar, mumlar, bekräftar, pratar i mun på mig, tar över, osv. När utskrifterna blev klara valde jag att lyssna på det inspelade materialet en gång till och följa med i den utskrivna texten för att kunna göra justeringar en sista gång. Nästa steg som följde i bearbetning av materialet var som Stukat (2005) påpekar att genom upprepade läsning av texterna ”komma under eller bakom det bokstavliga innehållet” (s 41).

6.5 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

När det gäller kvalitativa studier och en studie av en mindre omfattning är frågan om reliabilitet och validitet aktuellt. Reliabilitet handlar om resultatets tillförlitlighet och om det kan kontrolleras på ett objektivt sätt vilket blir svårt att uppnå då min studie bygger på kvalitativa, djupa forskningsintervjuer (Kvale och Brinkmann, 2009). Deltagarna fick i förväg veta vad jag som forskare var intresserad att ta del av. Detta kan ha varit något som kan ha påverkat deltagarna och deras berättelser men om det var till fördel eller nackdel är svårt att säga. På samma sätt handlade det om att jag inte var känd av deltagarna sedan tidigare vilket kan ha varit både positivt som negativt. Den positiva aspekten kan ha handlat om att det inte fanns någon maktrelation lärare-elev det vill säga mellan mig och de intervjuade medan den negativa om att längre tid fick läggas åt presentationen och den inledande stunden för att skapa ett tryggt klimat i ”rummet”. Till hjälp har pilotintervjun varit då jag har lagt märke till vikten av att inte börja rätt på sak utan att etablera en första kontakt.

För att kunna utesluta att eleverna missförstått intervjufrågorna har frågorna ställts på ett språk som låg rätt nära eleven. I de fall jag själv misstänkte att eleven skulle missförstå frågan eller inte veta vad jag menar har jag gått in och förtydligat. Ett exempel på detta är ordet *associationer*, ett ord som jag redan från början fick förklara för samtliga deltagande elever då dessa uppgav att de inte visste vad ordet betydde när jag frågade (se bilaga 1). Jag använde mig av ett exempel med ordet ”sol” som associeras oftast till värme, gul färg, rund cirkel, semester, ledighet, m.m. Vid misstanke på att eleven missförstått frågan kontrollerade jag även med följdfrågor. Av den anledningen blev ingen av intervjuerna helt och hållet lika (Kvale och Brinkmann, 2009). Författarna lyfter också fram vikten av att som forskare försöka ha en medveten naivitet och av den anledningen försökte jag se till att följdfrågorna var av den karaktären att jag utgick från min naivitet till en mera förståelse och bekräftade det för eleven i samband med intervjutillfället. Exempelvis genom att säga: ”Jaha”, ”Juste”, ”Nu förstår jag”, ”Hur menar du nu?” osv. Den förståelsen byggde på en strävan att vara så neutral som möjligt i samband med intervjuerna och inte leta efter svar.

Att undersöka det som var avsikten att undersöka står validiteten för. I min studie handlar validiteten om deltagarnas trovärdighet, eftersom det handlar om deras upplevelser som har ägt rum något eller några år tillbaka fram till intervjutillfället. Det finns en risk att eleverna av någon anledning inte skulle ha berättat det de tyckte men eftersom jag försäkrade dem att ingen mer än jag skulle ta del av materialet ökades sannolikheten att svaren blev genuina.

Validitet handlar även om intervjuarens skicklighet i sättet att ställa okomplicerade frågor och kunna föra fram samtalet utan att lämna möjlighet till missuppfattningar och misstolkningar samt tolka svaren rätt för att kunna gå vidare i samtalet och ställa följdfrågor (Kvale och Brinkmann, 2009). Eftersom samtalen flöt på och deltagarna inte hade svårigheter att dela med sig av sina upplevelser anser jag att intervjuerna fungerade i den bemärkelsen. Studien är liten i omfattning och kan därför inte vara representativ för samtliga elever i svensk skola som har haft eller har åtgärdsprogram. Däremot kan studiens resultat beröra många elever då dessa kan känna igen sig i berättelserna och även många av mina lärarkollegor runt om i landet då dessa kommer att kunna ta del av deltagarnas röster.

6.6 Etiskt förhållningssätt

Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer (www.vr.se) beskriver de fyra etiska kraven som en forskare använder vid planering och genomförande av studien. Inför intervjuerna informerades deltagarna om studiens syfte, tillvägagångssätt, frivillighet och rättigheten att själva få bestämma över sin medverkan och möjlighet att hoppa av när som helst. En skriftlig överenskommelse fick tjäna som skydd för både mig som forskare och dem som deltagare (se bilaga 2). Vårdnadshavarnas tillåtelse behövdes inte då deltagarna är i åldern 17-18 år. Deltagarna har även informerats om att deras personliga uppgifter identitetsskyddas och att de garanteras anonymitet. Både diktafoninspelningen och utskriften kommer att sparas som källdata och förvaringen av dessa kommer att ske utan möjlighet till tillgång för utomstående.

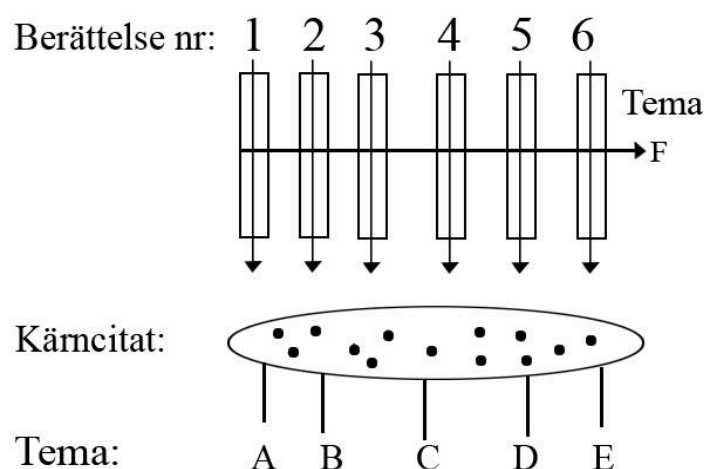
Att berätta är en handling, som bringar fram en berättelse, som i sin tur kan tolkas och omtolkas många gånger om och under studiens gång fick jag som forskare fatta många etiska beslut. Jag lyssnade, tolkade och försökte förstå det som sades i intervjuerna och ord och handlingar kom att bli föremål för tolkningar.

Forskningsberättelsen ses som något skapat i samklang mellan berättaren och lyssnaren, forskaren. Berättelsen blir, även om den tillkommit som en ren forskningsfråga, något som kan ha betydelse för berättarens jag genom att den skapar förutsättningar för att sätta samman det som tidigare skett i livet med nuet och framtiden. Därför måste forskaren förhålla sig ansvarsfull och svara an till berättaren i skapandet av berättelsen (Öhlén och Frid, 2004).

Man har en skyldighet att tänka över de möjliga konsekvenserna, inte bara för deltagarna utan även för den större grupp dessa kan representera. Eftersom specialpedagogen fick friheten att välja ut elever som skulle delta i min studie väcktes många tankar om huruvida hon skulle kunna identifiera eleverna senare i mitt arbete, "gissa vilka de är" och vad detta skulle kunna ge för konsekvenser. I takt med att jag började bearbeta mitt material försvann den här tanken då jag insåg att hon inte hade medverkat i varken intervjutillfället, transkribering, bearbetning eller analys. På så sätt har hon inte haft tillgång till det råa materialet innan omarbetning och kan därför inte heller identifiera eleverna utifrån exempelvis citat eller uttalanden. Eftersom elevernas dokumenterade diagnoser inte har behandlats något vidare och inte heller kopplats samman med deltagarna blir sannolikheten väldigt liten att hon skulle gissa med säkerhet vilken elev har uttalat sig och vilket innehåll i hans/hennes uttalande eller citat som användes.

6.7 Förenklad analysmodell

Som det har nämnts tidigare och med stöd i både hermeneutisk fenomenologi och Frids analysmodell (2004) har jag konstruerat en egen analysmodell som jag har utgått ifrån i samband med tolkning och bearbetning av materialet. Som det kan utläsas i figuren har elevberättelserna fått siffrorna 1 till och med 6 och dessa är placerade vertikalt med en rak linje genom. Från berättelserna har olika kärncitat plockats ut som i sin tur har hamnat i en gemensam fjärding varefter olika gemensamma tema mynnat ut (se bokstavsbeteckningarna A-E). Berättelserna har även en korsande rak linje som resulterade i det som jag bestämde och fick vara det sista gemensamma temat som har en sekundär koppling till mitt syfte och kan svara på studiens tredje frågeställning (se bokstavsbeteckning F).



FIGUR 2 Diagram över läsningen av de enskilda elevernas berättelser.

7 Resultat

Det här kapitlet inleds med en tolkning av berättelserna och följs av två samanställningar i tabellform som svarar på två ställda intervjufrågor kring åtgärdsprogrammet och det särskilda stödet i matematik. Frågorna och sammanställningen kan utläsas i tabell ett och tabell två här nedan. I kapitlet redovisas även för de gemensamma teman A-F (se figur 2 här ovan).

7.1 Tolkning av berättelserna

Varje elevberättelse lästes först i sin helhet några gånger för att låta dessa presentera sig och därmed ge mig en första förståelse. I denna första läsning framkom gemensamma nämnare/huvudbudskap som både sammanföll mellan berättelserna och varierade eller skilde sig åt. Detta kunde jag se genom att eleverna återkom till samma tema upprepade gånger under berättelsernas gång. Samtidigt kom det fram en kronologisk berättelse om det eleverna har varit med om och upplevt under skoltiden med start på lågstadiet och fram till intervjutillfällena. Denna berättelse upplevde jag till en början vara utan logisk ordning och

var antingen kortare eller längre beroende på hur eleven hade haft det eller upplevt det. Efter ett antal läsningar blev den tydligare och bringade mer klarhet. För att försöka reda ut berättelsernas intriger kom den första analysen att utformas som ett sökande efter svar på frågorna: Vad vill eleven säga? Vad är det centrala i deras berättelser? Den upprepade läsningen identifierade så småningom ett huvudbudskap och några kärncitat för varje elevberättelse. Genom att läsa dessa citat, för att finna likheter och skillnader, växte sedan fem teman fram (se figur 2).

Varje elevberättelse innehöll även en etisk dimension, skapat utifrån mitt syfte med studien, och som beskrev inte bara hur åtgärdsprogrammet har upplevts utan även svarade på frågan: Vad tror du hade hänt om du inte hade fått ett åtgärdsprogram? Av den anledningen har ett tema till lagts till de ovan nämnda teman under bokstavsbeteckningen F (se figur 2). Sammanlagt blev det sex teman och dessa är:

- A. Ett papper**
- B. Som en del av mig**
- C. Motivation vs Resultat**
- D. På organisationsnivå**
- E. IG-lärarna och de andra**
- F. Om inte?**

Exempel på ett kärncitat som har bidragit till en utav ovan nämnda tema (se punkt E) är:

Dennis - Nej alltså, det är inte många lärare som lyssnar, nej. Det kvittar vilken skola man kommer till, det är inte många som lyssnar. Det är det inte. Så. Utan många lärare, jaha du ska lära dig svenska eller matte, jag bryr mig inte om ditt snack liksom. Så känner jag det. Det är de som bestämmer. Det känns så i alla fall, att det är inte alls många lärare som man kan snacka med på skolan. Kommer det svårigheter och sånt då ska man till rektorn, och kuratorn. Jaha men jag vill inte snacka med kuratorn, hon är inte med i klassrummet. Så jag förstår inte varför jag ska prata med hon då. **Berätta. Hur menar du?** Alltså om man har problem med ett ämne så ska du gå till läraren med det. För problemet sitter i klassrummet ju. Att det är för stor klass, att du vill sitta i mindre grupp. Och går man och säger det till kuratorn: Hur ska hon kunna bedöma mitt beteende i klassrummet och vad jag behöver för hjälp i klassrummet? Det är bara läraren som kan göra det. Därför är det viktigt att man ska prata med läraren och man kan inte det med alla! Och det är inte så jävla roligt.

7.2 Sammanställning i tabellform

Ur tabell 1 går det att utläsa att det blev tydligt att alla deltagare tänkte och relaterade åtgärdsprogram till något. Eleverna uttrycker antingen en negativ upplevelse eller känsla om åtgärdsprogrammet. Medan Elin, Frida och Dennis upplever och tänker på åtgärdsprogrammet som något tråkigt, jobbigt och svårt, tänker Johan på det som ett dokument där man skriver hur något kan förbättras för att eleven ska klara sig och få ett godkännande. Både Dennis och Anna är övertygade om att åtgärdsprogram är bara ett papper som inte betyder mycket. Eleverna uttrycker också sina tankar och upplevelser kring åtgärdsprogrammet relaterade till egna skolmisslyckande som att: "någonting jag har gjort fel", "jag har alltid varit lite sämre i skolan än alla andra", "nå jag har glömt å göra eller nåt sånt", osv och är relativt överens om det. Tre av de sex intervjuade är medvetna om att åtgärdsprogram inte är något man lätt blir av med utan finns kvar så länge dokumentet används och behovet finns kvar. Även om funktionen och syftet med åtgärdsprogram inte direkt lyfts upp i elevernas svar kan man utläsa att oron finns kvar hos eleven.

Tabell 1. Om åtgärdsprogram.

Elev	Vad är det första du tänker på när jag säger ordet åtgärdsprogram?	Vad associerar du det till?
Elin	Tråkigt, nåt som låter jobbigt. Någonting man ska försöka åtgärda. Någonting jag har gjort fel, det är det första jag tänker.	Att om du inte klarar det så får du ett till och det är inte bra, man blir bara mer ledsen, man vill få det överstökat.
Anna	Ett papper där det står att man behöver hjälp. Ett papper. Ett papper? Ja. ... Att jag har alltid varit lite sämre i skolan än alla andra så att jag har alltid haft massa ÅP. Vad betyder det för dig då? *skratt* IN-GEN-TING *stavelseindelade ordet* *skratt* ingenting.	Där det står att jag har IG.
Johan	Att man skriver hur man kan förbättra, hur man kan göra för att det ska bli annorlunda för eleven, för att klara sig och få ett godkännande, om man säger så: ett godkänt!	Till att rätta till, göra om, göra rätt.
Peter	Någonting man måste kämpa för att lyckas nå.	Man ska inte lägga det på hög. Jag vill inte ha den högen i trejan. Inte på utvecklings-samtalet.
Dennis	Jag vet inte, för jag hatar åtgärdsprogram, det är det värsta jag vet. Alltså kan man definiera nåt om känns jobbigt? Naj (tveksam) det är mer känslan, att det är jobbigt. Aaa, det är ett papper för mig. Ett papper med text, så är det.	Att jag bara skrattar åt det.
Frida	Det alltid nåt jag glömt å göra eller nåt sånt. Nåt jobbigt svårt!	Det som hänger en i röven hela tiden *skratt*.

Nämndvärda skillnader i elevsvaren förekommer inte då det gäller vad eleven tänker på när det gäller särskilt stöd (se Tabell 2). Då jag frågade eleverna om de visste vad särskilt stöd betydde och om de kunde dels definiera det och dels associera det till något fick jag, av samtliga elever som svar att: När de tänker särskilt stöd var det en person, en lärare de tänkte på. En lärare som fysiskt fanns i rummet och var tillgänglig. Fyra av de sex intervjuade associerar också särskilt stöd till en enda person medan de andra två associerar det till "död fritid" och "hjälp, typ trygghet, nåt i det hållet". Även här går det att utläsa från elevernas svar att en oro, en rädsla förmisslyckande finns kvar hos eleven.

Tabell 2. Om särskilt stöd.

Elev	Vad är det första du tänker på när jag säger orden särskilt stöd?	Vad associerar du det till?
Elin	På en. En person. Nästan som en vän som hjälper. En lärare!	Att en person hjälper dig hela tiden att det kan gå snabbt fram, som bromsar upp mig och om det blir för mycket så fortsätter den stötta mig.
Anna	En lärare som sitter med hela tiden, i samma rum.	Särskilt stöd är extra mycket hjälp. Seppematte! *skratt* Att jag får extra matte på schema och att kunna fråga en lärare hela tiden.
Johan	Att man har en person som hjälper en hela tiden, alltså en som står bredvid.	Särskilt stöd för mig är från att du står still till att du har en du kan ställa frågan till och som hjälper dig, du har en backupp hela tiden så att säga.

Peter	Ja det är att nån finns där, att hjälpen finns, att en person finns, om man säger så.	En kom med öppna händer för mig och då fick jag greppet om det och hon hjälpte mig och tack vare henne så klarade jag allting. Jag tänker på henne.
Dennis	Det är läraren, en lärare.	Jag ser det som död fritid *skratt*.
Frida	En lärare, en som är där hela tiden. Någon som hjälper.	Hjälp, typ trygghet, nåt i det hållet. Student! Varför tänker du på just student? För jag har blivit jätterädd att jag inte ska klara det *suck*.

7.3 Ett papper

Samtalen med eleverna innebar att de tydliggjorde hur de upplevde åtgärdsprogrammet i matematik. (se Tabell 1 och 2). De tydliggjorde också vad åtgärdsprogrammet och de upplevda effekterna av det särskilda stödet de hade fått i matematik har/hade haft för betydelse för dem. Fem av de sex intervjuade uppger att åtgärdsprogrammet skrivs oftast i samband med utvecklingssamtalet och att utvärderingen handlar endast om att upprätta ett nytt dokument. Fem av de sex intervjuade var också överens i frågan om att de aldrig har känt sig delaktiga på något sätt utan skrev endast under färdigskrivna dokument. Det framgår ur elevernas berättelser att skolan har nästan alltid presenterat åtgärdsprogrammet för eleven och eventuellt föräldrarna först i samband med utvecklingssamtalet. Den sjätte deltagaren delar med sig av andra upplevelser då han talar om hur mycket åtgärdsprogrammet har haft för betydelse för honom under både grundskolan och gymnasiet samt medvetenheten om hans delaktighet. De andra känner att varken de eller deras föräldrar har varit delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammet eller utformandet av det särskilda stödet i matematik. Så här svarar Anna, Peter och Johan då jag frågar om åtgärdsprogrammet:

Anna – Ett papper. **Ett papper?** Ja. Där det står att jag har IG. Jag har bara fått åtgärdsprogram när jag har gått på utvecklingssamtal.

Peter – Ibland var mina föräldrar med men de märkte snabbt att de inte hade nåt å säga till.

Johan – Det är ju att man skriver hur man kan förbättra, hur man kan göra för att det ska bli annorlunda för eleven, för att klara sig och få ett godkännande, om man säger så: ett godkänt! Om jag säger till, så blir det till att rätta till, göra om, göra rätt.

Johan – Om man skriver ett ÅP så kan inte läraren skriva rakt av. Det ska eleven ändå vara med, för eleven ska med: för när jag fick mina, ja, så var det ändå jag som kunde se mina ord för att jag skulle kunna få bra samtidigt som att gå i skolan utan att känna att lärarna har skrivit hel, att båda två var med på konversationen och det som ska ske är eleven med på.

I samband med berättelserna om åtgärdsprogrammet har det lagts märke till att eleverna avbröt sig själva ofta av sina egna förklaringar om hur de har upplevt det. Två av dessa utmärkte sig via sina berättelser då de uttrycker sig som att de själva bearbetar det sagda, försöker ta in det och menar att det var första gången de har fått se tillbaka på hela skolgången och också första gången de försöker förstå det som har skett. En genomgående reaktion, som sker spontant och vid några tillfällen, är att eleven uttrycker det indirekt att det är angenämt att prata om det, att tala med en utomstående, att få sätta ord på egna tankar och upplevelser för första gången.

Dennis – Och det var många av mina kompisar som också haft detsamma. När ingen har lyssnat, ingen har frågat. Så det är konstigt, men jag är inte ensam. Så ser jag det.

Frida – Det är skrämmande att ingen har frågat, ingen har brytt sig. Nu vet jag så mycket mer om mig själv och hur jag vill ha det.

Elin – Hm, det är märkligt att ingen har frågat tidigare. **Hur menar du?** Men detta borde vara något som bara sker hela tiden, pratar om hela tiden.

Åtgärdsprogrammet har nått eleven på olika sätt och de har olika lång erfarenhet av det. De flesta menar att det alltid har funnits med i bilden men att det blev mer som en dokumenterad del av deras skolvardag sedan de gick i 6-an eller 7-an. Två av deltagarna menar dock att detta startade redan från första klass. Deltagarna är också överens om att från början hade de ingen aning om att det var åtgärdsprogram skolan pratade om och att många gånger fick de det muntligt.

Peter – Jag tror att det var i sjuan, kanske. Får man de när man går i lågstadiet? **Ja det finns det också, hela vägen.** *skratt* Jag minns inte men jag har fått säkert, mycket muntligt också. *skratt* Jag kommer också ihåg i åttan, när hon la fram en hel bunt papper där. Då var det hur många som helst. Det är som jag kommer ihåg, så där. Ja det var jättemånga. Typ 9 stycken.

Dennis – **Kommer du ihåg när du fick ditt första åtgärdsprogram i matematik?** *skratt* Nej det gör jag inte, det var nog länge, länge sen. Det var väldigt länge sen. **Vad betyder det här: länge sen?** Barndomen *skratt*, jag tror till och med att det var i första klass när man liksom, jag vet inte om man kallar det för ÅP. I alla fall möten om vad man måste ska göra, hur man ska göra med en uppgift.

Frida – Jag har haft så många. Lågstadiet var det, tror jag. I ettan eller tvåan. Skit! Jag tycker inte om de!

Eleverna önskade att åtgärdsprogrammet var rätt anpassat till deras behov, gripbar och konkret formulerat. Hur detta konkret skulle ske och förklaras visste eleverna inte. Eleverna var dock överens om att åtgärdsprogrammet var mer gripbart på gymnasiet och även kopplat till målen i matematik.

Anna – Här ***syftar på gymnasiet*** vet jag vad som förväntas av mig och det som är skrivet på åtgärdsprogrammet förstår jag också.

Frida – Det är också mer praktiskt och konkret matematik här ***syftar på gymnasiet*** och lättare att veta vad jag ska göra.

7.4 Som en del av mig

Det verkar finnas en medvetenhet hos eleverna som bygger på svårigheter och rädsla att ta itu med skolarbetet. Detta verkar ha upplevts av eleverna som ett oöverbrynnligt hinder, byggt på en mängd stora och krävande uppgifter med fokus på prestation och måluppfyllelse. Peter och Frida känner det som hopplöst att fixa sina skolsituationer och Frida kan redan nu blicka fram och se med rädsla på hur studentdagen kommer att bli.

Frida – Man känner sig typ besviken, för man gjorde inte vad man skulle, och ledsen och arg på sig själv, ja. **Men, är det bara du som är problemet?** Ibland känns det så! **Hur menar du?** Ibland så skiter man i skolan eller jag gör det ibland. När jag inte orkar. **Och varför gör**

du det? Skoltrött, trött på allt, det känns så. Jag kan göra det senare, jag kan göra det typ imorgon. Man skjuter upp det hela tiden, ibland när man inte orkar, ibland.

Elevernas upplevelser om åtgärdsprogrammet beskrivs så till vida att man kan uppfatta det som en del av dem. Eleverna pratar om åtgärdsprogrammet och svårigheterna i matematik nästan som en ”sjukdom”, ”en utvecklingsstörning” eller något man bara har och upplever sig själva som i behov av särskilt stöd. De har uppnått en identitet starkt kopplad till misslyckandet i matematik, i skolan, men väljer ibland att göra tillägg i form av önskningar och delar med sig av de egna tankarna om självbilden och upplevelserna kring det.

Elin – Det har alltid funnits där och kommer alltid finnas där därför önskar jag att jag ”vore smartare, eller ett mattesnille. Ja man blir det här, ja den svaga länken, man känner sig som en svag länk. Alla andra är jätteduktiga men jag kan ingenting.

Anna – Matte är inte min starka sida, så jag bryr mig inte så mycket om det. Jag fick en sån extra hjälp eller vad det heter. Jag gick i seppematte. Seppematte för seppebarn! Jag får hyra in en matematiker till mig när jag blir gammal.

Johan – Jag har haft det så många gånger att man har det i huvudet! Det kanske kommer ut sen **skratt**.

Peter – Att jag alltid har det. Som en sjukdom. **Vad tänker du på?!** Jaa, jag tänker inte så mycket, det är bara så.

Dennis – Jag vet inte. Jag är sjuk **skratt** Jag vet inte varför. Ända sen jag var liten. Det är nånting jag saknar i skallen, gillar att ligga efter så.

Frida – Jag hatar åtgärdsprogram. Jag önskar att jag var lika vass i matte som min pappa å syrra och inte så trög som jag är.

Eleverna har i sina berättelser även delat med sig av sina upplevelser om svårigheten de har mött i skolan och hur ansvaret för misslyckandet upplevs vara deras eget, som en del av deras identitet. Eleverna förlägger problemen hos sig själva och säger följande:

Frida – Läraren ... jag vet inte, jag hade min lärare som hjälpte mig men det blev inte så mycket heller. **För att?** Antingen så hade hon inte tid, jaa. **Och hur upplevde du det?** Förfärligt! **Vilka känslor fick du? Och hur upplever du det idag.** Jag var besviken. Besviken, besviken på mig själv också. **På dig själv också?** Ja! **Varför?** Jag vet inte. **Kan du försöka sätta ord på de känslorna, det du upplever?** **Lång tanke paus, försvinner lite, blir ledsen, tårfyllda ögon**. Jag hade kunnat försöka mer, det var det jag inte gjorde. **Men skolan då?** Jaaa, jag vet inte **lång paus**. **Är samtalet jobbigt?** NAJ det är lugnt. **Varför är detta jobbigt?** För jag har inte pratat om det innan. Ingen har pratat med mig så. Men det kanske, det är kanske viktigt! **Ska vi avbryta?** Nej vi fortsätter.

Anna – Jag kunde ha läst mer matte hemma, jag hade matte bara en gång i veckan eller nåt sånt. Jag kunde ha sett till att ha mer. Så det kanske hade varit lättare å jobba.

Dennis – Ja, alltså de flesta lärare har gett upp för, för jag har gett upp och sen när det väl va ... katastrof, katastrof. **Hur vet du att de har gett upp?** Jaa, **lång paus**, det var så. Och då finns det ingen anledning till det. Jag skolkade inte!

7.5 Motivation kontra Resultat

När det gäller svårigheter med matematiken kan man se i elevernas berättelser att de upplever och värderar det olika. Svårigheten och behovet av särskilt stöd nämns dels fritt som svar på

olika frågor men också situationsbundet där eleverna belyser delar av undervisningen eller förändringar i skolgång som har haft inverkan på deras motivation och resultat i skolarbetet. Känslan av att inte hinna med planeringen upplevs som en källa till misslyckande för flickorna.

Elin – Tror,... jag gick till **lång paus**, det är en lärare, nån special, sån där. Vad heter det? *Speciallärare?* Ja. Så fick jag vara i mindre grupper så gick det bättre. Så var alla på samma nivå så det blev inte den här tävlingen. Att jag ska vara sämst av alla. Och då bestämdes att vi skulle räkna en sida i veckan och så fick man alltid göra mer än just den sidan tills nästa vecka. Annars skulle man aldrig bli klar så man. *Och hur motiverad blev jag?* Jag slutade gå dit.

Frida – Jag hade min lärare som hjälpte mig men det blev inte så mycket heller. *För att?* Antingen så hade hon inte tid, jaa. *Och hur upplevde du det?* Förjävligt! Jag fick sitta på en bänk utanför hennes rum å vänta.

Anna – Och vem kan bromsa upp mig och om det blir för mycket? Man ska anpassa sig till individen. *Hur gör man det om det finns många som jag?* Jag minns inte, det var så länge sen. Därför inget bra.

Summan av den enskilde elevens upplevelser skapar en komplicerad tillvaro för denne i skolan och medför att det sällan blir bara ett enda ”yttre förhållande” eleven befinner sig i. Här nedan exemplifierar jag med några citat:

Frida – En speciallärare ska märka sånt, hur ska då eleverna veta. Han trodde hela tiden att man inte gjorde vad man skulle, han skickade mig iväg till skolsystemen hela tiden utan anledning så och så var det att de skulle fråga mig mer om hur jag vill ha det å **lång paus, tänker** lyssnat mer på vad jag hade velat att de skulle göra.

Peter – När jag gick i grundskolan, när jag gick i femman så gick jag till en sån, han skulle bli specialpedagog, eller vad det nu var, jag vet inte, han var inte utbildad. Alltså jag somna alltid på hans lektioner, var alltid så där jättetrött. Och då trodde han att jag inte åt som jag skulle, alltså han trodde mycket. Men det visade sig att jag hade *annat*¹¹. Det hände inte så mycket hos han, alltså jag gick hos han hela tiden men jag klarade ändå inte maten.

Elin – Ja, som en berg- och dalbana, upp och ner. Fram och back, lite grann fram och tillbaka hela tiden. Har inte hittat min plats. *Du har inte hittat din plats.* Ibland fick jag inte hjälp på grundskolan. *Inte?* Nej. *Inte alls?* Nej. *Hade du svårigheter då?* Alltså jag hade svårt med kompisar, svårt med lärare, tilliten, läxor och sånt här. Ja, det hände väldigt många saker på högstadiet (*går upp i tonen*) som gör att jag planerat att hoppa över skolan helt och hållet. *Vad då för saker?* Jag blev mobbad, fick ingen hjälp och rektorn tyckte att vi skulle lösa detta själva.

”Den etiska dimensionen i berättandet handlar inte bara om berättelsens innehåll. Det handlar även om hur berättelserna kommer till och vad som sker i berättelsesituationen” skriver Frid (2004, s 121). I elevberättelserna finns det många exempel på möten mellan eleven själv och den som gav det särskilda stödet eller mellan eleven och den som upprättade åtgärdsprogrammet som kunde ha varit annorlunda enligt eleven själv. Dessa möten kopplar eleverna till motivation och uppnådda resultat. På samma sätt finns det kommentarer som tyder på att eleverna hade önskat sig något annat. Elever uttrycker sig till exempel konkret som:

Dennis – Ja, och så var det liksom, det var typ inte ens en fråga: Är det ok med åtgärdsprogram? Hade jag sagt nej hade jag ändå fått det, hade jag sagt ja hade jag också

¹¹ OBS! Borttagen benämnd diagnos har ändrats i citatet till ordet *annat*.

fått det så. Hade inget val! **Hur upplevde du det då?** Man tänker ena sekunden, sen tänker man bara: Åtgärdsprogram, skitroligt! Jag har inget annat val! Bara för det står på lappen kommer jag inte göra det. Man blir arg när man får ett åtgärdsprogram. Man blir arg, ja. Men det är en känsla. Ja man blir liksom arg. **Kan du utveckla det?** Alltså hur arg man blev eller vad menar du? **skratt** Nej alltså man vill bara ta lappen och riva isönder det, ta lappen, riva sönder det och gå och sätta sig i bänken, ta boken och kasta det. Det vill jag göra när jag får ett åtgärdsprogram. Ja, jag får en ilska också, så klart, känns som att läraren inte tror på en när man får ett åtgärdsprogram. **Varför känns det så?** Bara för att man ligger efter i nåt tror jag inte man behöver åtgärdsprogram. Man kan ändå, så. Så jag anser att jag inte hade behövt ett åtgärdsprogram för mina ämnen.

Elin – Ja de kunde ha hjälpt mig bara istället. Hade varit optimalt hjälp! **Hur menar du då?** Om de hade hjälpt mig så hade jag kommit fram fortare. Kanske. Alltså det blev för mycket spring emellanåt. Fram och tillbaka. **Du måste berätta mer.** Alltså spring mellan eleverna fram å tillbaka så man vill kolla vad man skulle göra och inte göra. Inget riktad till bara mig.

Johan – Om jag får en bra relation till en lärare så släpper jag alltså, och då kan jag berätta hur jag vill det ska gå till, hur jag vill ha hjälp, så det blir bra av det.

Det berättas även att nivån på stödinsatserna var för låg i relation till elevens bedömning av de egna kunskaperna. Detta ledde också till att eleverna upplevde sig komma efter i skolarbetet i förhållande till sina kamrater i ämnet och hade mycket svårare att uppnå de uppsatta målen i matematik samt få betyg. Eleverna har också upplevt att undervisningen i ordinarie klass har legat på en alltför hög nivå och varit anpassad till de högrepresterande eleverna både på grundskolan och på gymnasiet. Att undervisningen hamnar på en för avancerad nivå upplevs som ytterligare en källa till misslyckande.

Anna – Det var så svårt, de hade hög nivå. Så det var svår matte typ. De förklarade konstigt, och så här. **Så matematiken blev svårare i årskurs fem?** Ja precis, när jag bytta skola. Jag vet inte om det är nån skillnad på matematiken, men det var i alla fall svårare.

Peter – Undervisningen var katastrof. **På vilket sätt? Kan du berätta?** Det har varit för mycket stim. Och för svåra uppgifter. Halva min klass på min grundskola bestod av mattesnillar, så läraren la alltid ribban för högt för oss andra. Så vissa tider, de lyssnade inte! De kunde inte dela in gruppen så att de som inte kunde den matten fick inte heller hjälp. Så han la ribban alldeles för högt. För oss. Och så här **syftar på gymnasiet** så har det också varit katastrof. Ingen lyssnade. Telefonerna ringde stup i kvarten **syftar på mobiltelefoner**. Man fick hjälp, det fick man och så, men det var ingen variation. Om man inte förstår nånting, inte kan, ja.

Johan – Det jag är missnöjd med är att man börjar med det som är tungt, med att gå in med eleverna i en stor klass, sen börjar läraren gå in på det höga, med hela klassen sen märker man att det, alla andra flyter uppåt och springer iväg i matten medan en elev sitter still. Sen att läraren inte märker det tidigt **skakar på huvudet, hänskrattar**. Det är det jag också tycker är fel. De märker inte det i tid. Vänta nu, här går det lite fel, alltså de väntar längre och längre sen slutar det när det är försent kanske. Om man tar tag i det direkt: Nu är det så **bestämt röst, visar hur läraren bör agera**, Bla, bla, bla.

Dennis – Om inte ribban hade varit hög så kanske jag klara mig utan hjälp. För jag kan mina ämnen.

Elin – Allt var inte rätt anpassat och man visste inte alltid vad man läste, var man var någonstans.

Det framkom att samtliga elever som intervjuades har till största delen fått särskilda stödinsatser utanför den ordinarie klassens undervisning och oftast under den tid

matematiklektionerna ägde rum. Ingen av de sex eleverna har integrerats något avsevärt utan dessa har blivit placerade i smågrupper under längre perioder efter upprättande av åtgärdsprogram och beslut om särskilt stöd i matematik. Alla sex elever har fått undervisning i matematik, nästan under hela högstadiet och i synnerhet under hela årkurs 9, utanför klassrummet och utan någon koppling till den ordinarie klassen och undervisningen som ägde rum där.

Anna – **Hur många var ni när ni hade matematik?** Det var lite olika, vi var 4-5 typ och sen i 7-an, 8-an, 9-an, så var det bara jag och en kompis till och så läraren. Bara det, ja. Det var för att de andra inte var tillräckligt tröga för att gå kvar där. Så de andra slussades ut alltså. Det bestämdes att de skulle gå tillbaka till klassen. De fick vara där om de ville, jag vet inte.

På ett liknande sätt berättades att detta skedde också på gymnasiet strax efter terminstart, första året. Två av de intervjuades berättelser särskiljer sig markant från de övriga. Frida har fått särskilt stöd hos specialpedagogen under hela grundskolan med start årskurs ett och Dennis har blivit placerad under årskurs 4 till och med årskurs 7, utanför skolans lokaler, ensam med en lärarassistent respektive lärarvikarie. Eleverna berättar följande:

Frida – **Så, om jag förstår det rätt så har du aldrig haft undervisning med hela klassen i matte?** Ja, inte när det gäller matten. Jag har haft det själv med henne, så hade jag matte. **Hela grundskolan!** Japp. **Och sen kom du till gymnasiet. Och vad hände?** Jag blev placerad i en klass och skulle läsa med alla de andra. **Vad hände då? Hur upplevde du det?** Då var det riktigt jobbigt, jag hängde inte med alls. ***ler*** **Varför ler du? Jag kan se ett smil!** Jag har inte tänkt på det innan. Egentligen har jag aldrig tänkt på det så! Alltså hela vägen från grundskolan och sen sätta mig i ett klassrum med de andra. Allting blev jättefel. Det blev omöjligt att komma nånstans. Sen fick jag hjälp, jag skulle till specialpedagogen. Men hon hade inte heller mycket tid, fast det var bra ***skratt***. Naj jag tror att de hade kunnat göra mer.

Dennis – **Hur upplever du att skolan har sett på dina svårigheter?** Ja alla skolor, som en helt. De har inte förstått sig på mig, de har inte förstått svårigheterna. De hade aldrig behövt sätta mig på en fritidsgård, hade inte behövt sätta mig ensam med en lärare. Hade de förstått svårigheterna hade de inte skickat en bodyguard på mig liksom. Utan tagit med lärare som lyssnar på mig, vad jag har att säga liksom. De hade inte låtit mig flytta rundor. För flytta rundor, det är ... då fäster man sig aldrig vid lärarna.

7.6 På organisationsnivå

Eleverna lyfter upp i sina berättelser vikten av att man ser över organisationen i skolan. De är medvetna om att många saker inte står rätt till även om de inte riktigt kan precisera hur det hänger ihop med deras skolsvårigheter. De berättar om sådant de har upplevt eller fortfarande är missnöjda med och exemplifierar med följande: undervisningens utformning, undervisningens nivå, obehörig personal, tillfälliga lösningar, elevassistenter och praktikanter som avlastar läraren, ouppklarade socio-emotionella problem, m.m.

Johan – På grundskolan, de har hjälpt mig ... jag får skylla mig själv. Att jag har inte sagt ifrån, ja. **Ligger ansvaret på dig?** Ja, lite grann gör det. **Varför?** Ni kan inte ha koll på alla elever. Det är helt omöjligt. Om en elev har problem så måste man våga, berätta för de andra, berätta att man vill gå i mindre grupp, att man inte klarar av större grupper. Därefter kan läraren diskutera om det. Så det ligger på bägges ansvar. **Så du menar att skolan har gjort bra ifrån sig när det gäller dina skolsvårigheter.** Ja man ska göra så gott man kan, de erbjöd hjälp men jag tackade nej. Sen om jag har sagt nej till vissa förslag så får jag själv skylla mig själv. **Vilka förslag har du sagt nej till?** Jag tror att det var mindre grupp. **Varför har du tackat nej?** Jag har ingen aning. Jag kan, alltid gör så här snabba, ... säger nånting

utan att tänka. Och så väl när jag tänker så är det försent. Att göra nåt. Men jag vet inte varför de lät mig bestämma då.

Dennis – För tar man bara in praktikanter för att undervisa hela lektioner ... ja då är frågan. Det är nåt som inte stämmer. Fram med bara en lärare som är fullt betalt sen resten är deltid eller praktikanter! Då är det nåt som inte stämmer. Så ser jag det! Och hur upplevde du det? Alltså, nu när jag tänker tillbaka ... Det var idiotiskt ju! Hade jag vetat det, hade jag själv tagit tag i det och sett till att jag kommer till en bättre skola. Det som var positivt där var att man oftast satt bara två stycken i klassrummet. Det var hur bra som helst. Visst! Mycket lugnt. Hade en "lärare" i varje ämne. På två elever, istället för en lärare på sjutton elever. Så man fick mycket mer hjälp. Jag fick mycket hjälp i maten. Så på det sättet är bra men på andra sätt: Nej *bestämt, går upp i ton*. Varför var det inte bra? Nej, det var alltså lärare som man ville bara Idiotskola faktiskt! Det är inget jag rekommenderar, man känner sig som en idiot. Om jag får säga så.

Anna – Det var ju bra så organiserat men det var så här lite löst, så här. Sen var det folk ut och in så jag kunde inte koncentrera mig. Och sen så satt hon inte med mig hela tiden. Hon hjälpte mig med en sak sen gick hon därifrån, sen fick jag springa efter henne när jag inte fattat och sånt. Och hur upplevde du det? Det var inte så bra. Det hade varit lättare om hon hade suttit hela tiden och hjälpt mig tills jag förstod.

Johan – Vissa gånger upplever jag att skolan har sett mig som en vanlig person och vissa gånger har skolan sett på mig som att jag kommer inte att klara det. Att skolan bara skickar mig i en klass och låter läraren märka mina svårigheter men ger inte sista handen.

Förutom att de förlägger problemen hos sig själva är eleverna mest bekymrade över den mängd undervisning de har fått under åren utan att klara av målen och menar att det kan ha berott på att specialpedagogen inte hade tid, på personalbrist eller på att den personen som gav stödet inte hade rätt kompetens. En annan orsak de menar var viktigt för deras framsteg är tidsaspekten i förhållande till mängd kunskap och uppnådda resultat de har fått och sättet läraren undervisar på.

Anna – Jag hade först en ja, hon är SO lärare. Jag vet inte om hon var någon speciellmojs. Men det var hon. Hon kunde inte matte men skolan tyckte jag skulle dit nästan varje dag. Sen fick jag till och med gå sommarskolan för att få godkänt. Hur konstigt är inte det?

Dennis – Nej, oftast har det varit så att: det här säger skolan, så här säger skolan. Det har jag hört väldigt ofta. Så här vill Skolverket att vi ska göra. Skolverket? Ja, så här vill de att vi ska göra, och du måste läsa detta, bla, bla bla, och så här lång tid. Så liksom man ska inte säga själv, jaha. Men, är det inte det viktigare än annat liksom. Kan man ta det före? Utan hela tiden läraren ska bestämma och jag visste inte om jag blir klar.

Johan – Hur ska jag kunna bli färdig? Det görs så lite hos specialläraren, det går sakta. Hon är inte där alltid och jag vet inte hur jag ska göra. Jag tänker om jag kan bli färdig fast jag har gått hos hon i ett år.

Eleverna känner sig överlag nöjda med det särskilda stödet de har fått då detta organiserades enskilt eller i små grupper med högst tre elever. Eleverna påpekar att de inte har fått särskilt stöd så ofta som det var önskat och att minnet av klassrumsundervisningen i matematik började blekna. Om antalet elever var fler än tre menar både Anna och Elin att det kan inte räknas som individuell hjälp och att i samband med de tillfällena fick de inte ut något av undervisningen som ägde rum. Samtidigt menar Anna att det var så länge sen hon gick med hela klassen att det är svårt att minnas hur det är.

Anna – jag gick i en liten grupp. Vad menar du med liten grupp? Ja, inte fler än tre i alla fall för då betyder det inte att du får hjälp.

Elin – Ja på ett sätt, när vi var två, tre stycken men när vi var flera så är det inte det. Det räknar jag inte.

7.7 IG-lärarna och de andra

Det var viktigt för eleverna att få fram vad de ansåg vara en bra eller en dålig lärare. Vad som spelade roll i deras bedömning var de också frikostiga med att säga innan jag ens hann reflektera över att jag inte hade ställt frågan. Det som oftast förekom i elevberättelserna var att lärarnas attityd gentemot dem värderades högt. En lärare som ”inte brydde sig” menade en av deltagarna var ”en IG-lärare” det vill säga en sådan lärare som han *applicerade IG på*.

Johan – Ja det hade jag, jag hade många olika och det var det som var så svårt också. Det fanns inte en lärare som man vet kan snacka med och som finns där för en. De här olika mattelärare, IG-lärarna, sa olika saker, grejer och så står man där och känner att man inte kan räkna och det är det som ställde till.

Samstämmiga var eleverna då det handlade om hur de såg på en lärare som hade kunnat hjälpa dem på ett bättre sätt i arbetet mot att nå målen. Här lyfter de upp vikten av att bli hörd och förstådd på rätt sätt. De beskriver en bra lärare som en utbildad person som förstår vad eleverna vill, som tycker om och kan sitt ämne och som kan ta emot det som eleven säger om sin egen utveckling och behov.

Elin – Jag hade först en, sen förklarade den jättesvårt så jag fattade ingenting, sen så fick jag en annan och jag gick aldrig dit. *skratt* Jag fattar ändå inte *skratt*. Och sen hade jag ingen matte, och sen fick jag en ny lärare, och så gav han mig ett annat material och det var, han var nästan trögare än mig. Innan jag gick till en sån, speciallärare, så tyckte jag inte om det. Så jag fattade ingenting. Och sen när jag började fatta så blev det kul. *skratt* **Vad berodde det på att du inte fattade? Vad tror du?** Att jag koncentrerade mig inte, inte så mycket, och så mycket folk så här och sen så var det svårare matte där, och läraren så klart.

Frida – Det är inte bra om läraren inte förstår en. När man försöker lösa en uppgift och sen så, så när den förklarar så förstår man inte så förklarar den igen och igen och igen så att det är lite grann samma sätt utan att man har kommit på nåt nytt. Så att den förklarar bara. **Menar du utan variation?** Ja. Man ska anpassa sig till individen.

Johan – Jag hade svårt med matematiken, faktiskt och det är siffrorna och ska man minnas dem. Så jag behövde nån som ger mig en extra knuff och som kan förklara för en på olika sätt så man inte, man förklarar inte ett sätt för mig och sen går vidare och när man kommer till en annan och så förklarar den på ett annat sätt.

Peter – Ja, det enda jag vill säga är alltså att man ska ha en lärare som kan, som förstår vad eleverna tycker och kan ta emot det som eleven sagt. Den ska också anpassa undervisningen så man vet vad som förväntas.

7.8 Om inte?

De flesta eleverna kunde i berättelserna komma fram till hur de önskar skolan skulle ha reagerat då det inte gick bra för dem. Detta även i frånvärd av upprättat åtgärdsprogram. De ansåg att det inte var mycket de kom ihåg från mötena i samband med åtgärdsprogramsskrivandet och att de inte alls tog det på allvar. Det enda de önskar var att de konkret skulle veta vad som skulle göras och att få det avklarat. Till skillnad från tidigare erfarenheter upplevde eleverna inte längre elevvårdsmötena på gymnasiet som något

skrämmande. Enligt deras berättelse brukade de annars vara fyllda av obehag och ledsamheter. Johan menar dock att för honom har åtgärdsprogrammet betytt mycket under grundskolan och uppger att utan det hade han inte klarat sig. Numera tycker han inte detsamma utan anser att han egentligen vet exakt vad han ska göra för att uppnå godkänt i ämnet. Alla elever utom en uppger att de fortfarande har svårigheter med matematiken. Så här uttrycker sig en av dem:

Frida – Jag kanske är mer mogen nu, mer mottaglig, kan liksom ta emot det på ett annat sätt.

Eleverna upplever också att man lägger ner stor kraft på allt annat i skolan än det som de tycker är viktigt. Elevvårdsmöten och åtgärdsprogramsskrivandet anser de inte som viktiga inslag under skoltid och menar att den tiden kan förkortas avseende eller tas i anspråk till undervisning. Känslan av att man inte riktigt förstår meningen med mötena eller att mötena är en bekräftelse på att man har svårigheter uttrycks tydligt av eleverna:

Peter – De där mötena resulterar ju aldrig i att något förändras direkt. **Vad har man de till?**

Anna – Jag tänkte att dessa möten är onödiga. För jag kan det egentligen men ingen har frågat mig hur jag vill ha det.

Dennis – Jag vill inte mer höra: Jag kan ingenting, jag vet ingenting, jag klarar inte av nånting, man känner sig utstött, hjälplös, ingen var där som kunde hjälpa en, kändes som att jag inte hade någon som kunde ställa upp för mig, gå till, snacka om det med alltså.

Elin – Jag tror jag mest tänker: skit samman, det löser sig. Jag har vant mig ***skratt***. Jag tror det. Så jag bryr mig inte längre.

Frida – Jag kunde ha läst mer matte, jag hade bara matte en gång i veckan eller nåt sånt. Jag kunde ha haft mer. Så det kanske hade varit lättare å jobba istället för alla dessa möten.

Elin tycker att både skolan och föräldrarna gjorde fel då dessa ville diskutera hennes frånvaro som en av den viktigaste orsaken med mötet.

Elin – De har inte ens frågat varför? Man måste vara dum att prata om något utan att ens fråga en. De tog en för given. För jag kan det, det är bara att jag inte har varit där.

Eleverna är samstämmiga om att de upplever att skolan inte ser helheten utan bara delarna och att de inte alls känner sig delaktiga på något sätt. Alldeles för många saker tas för givet och eleverna är rätt så konkreta i sina meningar när de exemplifierar att de önskar att någon skulle ha frågat hur de skulle vilja ha det. Fyra av de sex eleverna berättar om att de upplever åtgärdsprogramsskrivandet som ett stressigt moment i skolvardagen och att de skulle hellre undgå det men uppger samtidigt att: som Peter uttrycker det: "Utan det inget G!" Medan fyra kopplar åtgärdsprogrammet med måluppfyllelse och betyg menar de andra två att de hade klarat sig även utan åtgärdsprogram.

8 Diskussion

Detta kapitel inleds med en metoddiskussion och återkoppling till val av ansats och följs av resultatdiskussionen i relation till tidigare forskning. Även ett avsnitt som behandlar frågorna: Åt vilket håll är skolan på väg? Ökar gapet mellan vision och verklighet? tas upp. Dessa två frågor har uppstått under tiden jag har arbetat med min studie och är frågor jag har återkopplat

till min egen praktik. Frågorna tar även upp specialpedagogiska implikationer. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning och ett slutord.

8.1 Metoddiskussion

Metodvalet känns relevant med tanke på den studie jag har gjort. Att få ta del av elevernas upplevelser om åtgärdsprogrammet i matematik samt det särskilda stödet är viktigt, centralt och genomgående i hela mitt arbete. Att en kvalitativ metod valdes som verktyg, och eleverna intervjuades upplevdes som självklart, redan från början, redan i den stunden jag hade bestämt mig för området jag ville skriva om. I samband med intervjuerna kan jag nu i efterhand säga att samtalen har givit mig väldigt olika upplevelser beroende på vem jag satt framför men också förståelse för hur svårt det är att genomföra det med okända elever. Det fanns endast en kort stund att tillgå för att skapa en trygg atmosfär för eleverna innan dessa öppnade sig för mig och delade med sig av sina upplevelser, tankar och känslor. Att den stunden fungerade för samtliga deltagare kan jag nu säga beror mycket på att jag har gjort en pilotintervju som gav mig möjligheten till reflektion innan intervjutillfällena. Utan den inledande stunden hade deltagarnas berättelse kunnat ha sett annorlunda ut.

Under intervjutillfällena hanterades dels eleven, dels åtgärdsprogrammet i matematik som subjekt. Indirekt hanterades det särskilda stödet som objekt för att stundvis komma åt de subjektiva upplevelserna som således kom handla om personliga upplevelser utifrån frågeställningarna och syftet med studien. Det var svårt att samtidigt försöka ha en naiv medvetenhet och en medveten nyfikenhet men intervjuguiden med frågor och följdfrågor hjälpte mig under hela samtalet. Den förståelse jag kom fram till i samtalen byggde på en ansträngning att vara så neutral som möjligt i samband med intervjuerna och inte leta efter svar utan vänta med det till senare då materialet skulle bearbetas. Det är svårt att säga att något svar inte var färgat och att eleverna svarade så som det förväntades av dem att göra. Dock är jag tacksam över de svar resultatet gav. Det ska också nämnas att även om det är tonårigar jag har intervjuat har dessa varit frikostiga med att dela med sig av sina upplevelser.

8.2 Resultatdiskussion

Som det nämns i inledningen, och nästan direkt efter de uttalade orden i ren ilska av en elev i min egen praktik: ”Inte ett åtgärdsprogram till! Jag fick för f** mitt första när jag föddes”, bestämde jag mig för att ta reda på hur elever upplever åtgärdsprogrammet. Åren i min egen praktik, på en yrkesförberedande gymnasieskola, har gett mig insyn i hur eleverna blir ”ett ämne” att diskutera och ”föremål” för olika provningar, utredningar och dokumentation. Då jag har upplevt elevernas frustration i samband med upprättandet av åtgärdsprogrammet, blev det intressant att även ta del av elevers tankar, om vad de själva anser skolan kan ha gjort annorlunda för dem samt vad de tror att åtgärdsprogrammets avsaknad har för effekt för deras resultat och skolgång.

Det främsta skälet till varför upprätta åtgärdsprogram, förutom att det styrs av skollagen, anser jag vara att det sker i en skriftlig form som är mycket viktigare än en muntlig sådan. Skolverket (2008a), som har tillsyn över att skolorna förhåller sig till det som är bestämt, skriver att åtgärdsprogrammet är ”en skriftlig bekräftelse på de stödåtgärder som ska vidtas och bidrar till att ge en överblick”(s 6). Eleven, vårdnadshavaren och berörd personal kan förlita sig på att en kartläggning är gjord, att dokumentationen finns kvar, att man kan gå

tillbaka till den och att man inte behöver börja från början. Därför kan man sammanfatta det med att åtgärdsprogrammet är ett viktigt och levande dokument i skolan för alla inblandade. Eleverna i min studie ser inte åtgärdsprogrammet som ett viktigt dokument utan som ett dokument som i bästa fall har hjälpt dem att nå målen i matematik. Det de istället upplever vara viktigt är att man bör se en mera "naturlig" individualisering i skolan, som styrs mer av den enskilda elevens behov och förutsättningar.

I synnerhet visar resultatet i min studie att även om varje elevberättelse är var för sig unik, så visar sig åtgärdsprogrammet vara en del av eleverna, en del som tillhörde "det normala", det vanliga, i deras skolvardag och som de kände sig starkt präglade av. Åtgärdsprogrammet upplevdes också av eleverna som en dokumenterad del av deras skolvardag sedan de gick i årkurs 6 eller sju. Eleverna saknade mest känsla av delaktighet i samband med upprättandet av åtgärdsprogrammet och hade önskat sig vara bättre uppmärksammade vilket också stöds i den genomgångna forskningslitteraturen (se exempelvis Skolverket, 2008; Ahlberg, 2001; Giota, 2002; Giota & Lundborg, 2007; Andreasson, 2007). Fem av de sex intervjuade uppger att de oftast har skrivit under färdiga åtgärdsprogramsdocument utan att någon har undrat vad som är bäst för dem samt att åtgärdsprogrammet har upprättats i samband med utvecklingssamtal. Dessa elever menar också att utvärdering av åtgärdsprogram endast har betytt att upprätta ett nytt dokument.

Studiens resultat strider mot den forskning jag har tagit del av, den lyfter fram och går på tvärs mot både politiska mål och integreringsdiskussionen samt betydelsen av uteslutning från klassrumsundervisningen för elevernas självbild (se exempelvis Svenska Unescoserien, 1996; Dyson 2006; Ahlberg 2009b). Ingen av de sex intervjuade eleverna har integrerats i längre perioder efter beslut om åtgärdsprogram och särskilt stöd i matematik. Eleverna har blivit placerade i smågrupper eller fått enskild undervisning under många år på grundskolan för att senare fortsätta med det på gymnasiet. Alla har blivit placerade i särskilda undervisningsgrupper under hela årkurs 9 och en av dem fick även gå sommarskola för att uppnå betyget G i grundskolans matematik. Dock gav eleverna intrycket av att vara nöjda när det särskilda stödet i matematik var direkt riktat och anpassat till dem men önskade att det skulle ske i större utsträckning, mer regelbundet, rätt nivåanpassat och mer kopplat till måluppfyllelse vilket överensstämmer med det som Giota och Lundborg (2007) skriver om. Samtidigt visade eleverna en medvetenhet om att skolan kunde ha gjort det på många andra sätt vilket de också hade flera lösningar på som exempelvis: att sätta in behörig, kompetent personal; att stödet skulle ges på rätt nivå och i tillräcklig omfattning; att undervisningen skulle variera mera; att rätt anpassa åtgärdsprogram användes, osv. Eleverna lyfter också upp vikten av att läraren varierar matematikundervisningen och anpassar nivån till hela klassen oavsett svårigheter eller möjligheter (se Engström, 2003; Skolverket, 2006; Myndigheten för skolutveckling 2008a). Lärarens förhållningssätt till den enskilda eleven värderas också högt och eleverna vill gärna bli hörda och förstådda på rätt sätt. Studien tyder också på att de intervjuade upplever sig själva som i behov av särskilt stöd i matematik och att det särskilda stödet förenklat betyder för dem: en enda person som kan finnas till och vara tillgänglig. Detta även om åtgärdsprogrammet relateras till egna skolmisslyckanden och kan upplevas som ett papper med text på.

Så som Lundhal (2006) och Selghed (2004) menar har vi gått från ett system där betyg och bedömning fungerade som ett urvalsinstrument till att bli ett kunskapsstöd. Med start i ett normrelaterat betygssystem har vi gått mot ett kriterierelaterat betygssystem. Tideman, m.fl. (2004) menar att de nya läroplanerna och nya betygssystem skapar nya hinder framförallt för de elever som har inlärningssvårigheter och att stora delar av det specialpedagogiska stödet

går åt att hjälpa elever att nå målen framförallt i svenska och matematik. Studien tar också upp att det nya betygssystemet har påverkat synen på vilka av barnen som kom att betraktas i behov av särskilt stöd, vilket kan vara konsekvensen av att "ribban" i skolan har höjts och att de elever som inte når målen blir per automatik barn i behov av särskilt stöd. Att bedömningsgrunderna synliggörs av läraren för både eleven och föräldrarna och/eller att undervisningen anpassas till kursmål och betygskriterier anses vara bristfälligt i den verksamhet som sker utanför klassrummet enligt de sex eleverna i min studie.

I sina berättelser, har eleverna många gånger återkommit till hur de har upplevt svårigheterna de har mött i skolan, hur de har identifierat sig med dessa, hur de har förlagt problemen hos sig själva och fått en identitet starkt kopplad till skolmisslyckandet. Fyra av de sex intervjuade berättade att utan åtgärdsprogram, vilket innefattar inga andra organisatoriska förändringar, hade de inte klarat sig och menar att detta kan bero på att de själva inte har gjort tillräckligt mycket i skolan för att klara av målen, att klara av kraven. Samtidigt berättar eleverna om tillfälliga lösningar, blockeringar och rädsla, avsaknad av rätt kompetens hos ansvariga och om hur de har upplevt att skolan har reagerat i samband med misslyckanden för att nämna några av de exempel eleverna tar upp och som har haft betydelse för och påverkan på deras motivation och skolresultat. Fem av de sex intervjuade uppger att de fortfarande har svårt med matematiken men att de önskar bli tillfrågade om *Hur de vill ha det* i undervisningssammanhang men också i samband med upprättandet av åtgärdsprogram.

Det kan kännas relevant att ställa sig frågan om huruvida skolan kan leva upp till elevens önskan att vara delaktig samt visa respekt och förståelse för elevens tankar, upplevelser och åsikter även om min studie inte direkt behandlar denna fråga. I den redovisade forskningsgenomgången framgår att flera studier har haft fokus på identitet, självbild och självkänsla i förhållande till individens skolmisslyckande. Som pedagog bör man därför vara observant på att inte agera alldeles för snabbt och utan sammanhang och framförallt inte agera utan att låta eleven hinna med och känna sig delaktig. Lika viktigt är det att invänta bekräftelse på den andres önskningar och bygga vidare på relationen.

I Skolverkets studie (2006) framträder olikheten i upplevelserna hos elever som utvecklar en identitet "som varande utanför", en utveckling som förstärks hos individen utifrån inställningen att skolan speglar samhället, det vill säga den riktiga världen. Det framhålls också i studien att många elever inte upplever att de får komma till tals och att om verksamheten i skolan anpassas till deras förutsättningar så sker detta utan att de ens blir tillfrågade om de anser det vara meningsfullt. Det visar sig också att flera olika forskare söker efter en så kallad "social läroplan" i skolan med målet att stärka elevens utveckling och sociala färdigheter. Den sociala läroplanen skulle ha målet att tydliggöra den starka kopplingen mellan elevens skolprestation, och graden av självkänsla, självbild och identitet framförallt hos de svagpresterande eleverna, elever i svårigheter. Det vinnande konceptet skulle inte bygga på ett eller flera åtgärdsprogram utan det skulle bygga på ett omsidesigt givande och tagande i relationen mellan lärare och elev byggt på värme och omsorg, krav och förväntningar, en relation eleven kan ha till en individ, en vuxen så som det ofta benämns i min studie, i elevernas egna berättelser.

8.3 Åt vilket håll är skolan på väg? Ökar gapet mellan vision och verklighet?

I den ringa forskning jag har tagit del av har jag inte lagt märke till ett flyttat fokus från att segregera, avskilja till att kritiskt granska hela elevens situation med start i närmiljön i skolan (Björk-Åkesson & Nilholm, 2007; Skolverket, 2005; Beach, 1999). Men jag tror att en långsiktig och djupgående förändring av lärandemiljöer behöver uppmärksammas på samma sätt som man gör med andra åtgärder i skolan. Hur fungerar eleven i den miljö behoven uppträder? blir en viktig fråga att utforska vidare eftersom det är där man ska sätta in åtgärderna som också skall anpassas till gruppen, organisationen och skolan som helhet. Detta även om den diagnostiska kulturen fortfarande är stark i skolan och bidrar till uppfattningar om att problemen finns hos eleven (se Tideman, m.fl., 2004; Ahlberg 2007).

I vårt samhälle, i den svenska utbildningspolitiken och i dagens skola används begreppet ”en skola för alla”. Detta skulle kunna tolkas som den absoluta visionen om den föredömliga skolan som möter eleven oavsett var den befinner sig utvecklingsmässigt, i färdigheter och möjligheter. Innebörden i begreppet har funnits i den svenska skolan sedan Lgr 69 och kan därför inte sägas vara ett nytt begrepp i den svenska skoldebatten. Men att som lärare kunna leva upp till det krävs även resurser, rimliga arbetsuppgifter, rimliga arbetsvillkor, kompetenshöjningar och rätt kvalifikationer i skolan, i förhållande till elevgrupperna man har ansvar för. Dessa orsaker påpekas genomgående av eleverna i min studie och kopplas vidare till deras egna skolmisslyckanden. Att man reformerar den svenska skolan utan att satsa på kompetens och tillgänglighet till rätt kompetens, kan också vara en av de aspekter som påverkar visionen om en skola för alla.

Det har hänt mycket sedan decentralisering och målstyrning av skolan under 90-talet och det ökade kravet på dokumentation på både central och lokal nivå. Nu har vi en ny skollag från 1 juli 2011, vilket innebär ännu skärptare krav i arbetet med upprättandet av åtgärdsprogram och särskilt stöd. Men det ska inte glömmas bort att den svenska gymnasieskolan inte har någon lång historia och att under de senaste 50 åren har den varit föremål för olika förändringar. Under tiden dessa förändringar sker, ökar gapet mellan vision och verklighet och fler och fler elever går ut grundskolan med ofullständiga betyg, blir placerade på preparandutbildningar i anslutning till gymnasieskolor, slås ut av skolsystemet eller går ut gymnasiet utan att få varken fullständig yrkesexamen eller ha möjligheten att söka vidare utbildning. Det är ett faktum att 98 % av grundskoleeleverna fortsätter vidare på gymnasiet men att av dessa elever blir det bara 65-75 % som går ut gymnasiet med fullständiga betyg menar Johansson (2009). Skolverket (2008b) belyser också att en stor del av eleverna, en andel som har ökat under de senaste åren, under skoltiden får specialpedagogiskt stöd. Samtidigt menar myndigheten att många som behöver hjälp och stöd inte får det. Giota och Lundborg (2007) menar dessutom att många elever får fel sorts hjälp eller får stöd men i inte tillräckligt stor utsträckning för att kompensera. Vidare refererar författarna till Englund (1995)¹² som har analyserat demokratibegreppet ur ett skolperspektiv och har ställt frågan om inte begreppet ”en skola för alla är på väg att upplösas och en traditionell kunskapsorienterad skola är på väg att ta över på nytt”, en skola vars roll inte längre kan ses som en demokratisk arena (s 5). Det är starka ord, tycker jag, ord som jag också har mött i min egen praktik från äldre kollegor som har varit med i skolans värld under många år. Konsekvenserna kan vara så stora att de kräver fördjupade och särskilda kompetenser i framtiden för att kunna rädda ut och bevara visionen.

¹² Englund, T. (1995). Utbildningspolitiskt systemskifte? Stockholm: HLS förlag.

8.4 Vidare forskning

Att fråga elever på gymnasiet vad de anser vara givet och viktigt för deras lärande och utveckling samt hur man skulle gå tillväga för att få bättre måluppfyllelse inom matematik är viktiga frågor. Jag önskar att fler forskare skulle ägna sig åt kvalitativa studier med avseende på matematikdidaktik inom gymnasieskolan och visa intresse för dessa frågor samt konsekvenserna av skolans förändringar över tid. Jag önskar också att jag hade kunnat fortsätta med min studie och intervjua fler elever, på olika skolor och även i olika delar av Sverige, för att kunna generalisera. Att göra en aktionsforskning, hade också varit spännande genom att exempelvis vara med då åtgärdsprogram upprättas och intervjua eleven kort tid därefter om hur han/hon har upplevt det. Detta för att sedan kunna gå tillbaka till de ansvariga för upprättandet av dokumentet för att eventuellt få de vidta åtgärder och kanske till och med skriva om dokumenten, i syfte att se om det har positiva effekter för elevens utveckling då den känner sig delaktig.

En annan fråga jag har funderat på är att om förekomsten av åtgärdsprogram och insatser av särskilt stöd är mest vanligt förekommande på yrkesförbereddande program och i så fall vad detta kan bero på samt vilka konsekvenser det medför för eleven.

8.5 Slutord

Våra viktigaste redskap i det pedagogiska arbetet är förmågan till kommunikation och samspel så frågan är om vi inte bör fundera på hur stödet i kunskapsutvecklingen skall utformas och delges eleverna för att lyckas få dessa undgå upplevelser som känns omöjliga att bära själv och klara av. En fördjupning av kommunikationen kan skapas via upprepande möten som kan bidra till fördjupning och varaktighet, tror jag. Eftersom vi möter ungdomarna i en här-och-nu situation, i ett socialt sammanhang, i en pedagogisk verksamhet bör vi hjälpa dem att fungera självständigt så långt det går och låta de vara med och bestämma. Vi måste förstås utgå från att grunden till deras jaguppfattning är lagt och hjälpa dem därav. Å andra sidan måste vi räkna med att denna grund spelar en viktig roll i hur ungdomarna kommer att prestera i olika ämnen och uppfatta sitt "skoljag". Sambandet mellan skoljaget, självkänslan och identitetsutvecklingen representerar naturligtvis en pedagogisk utmaning. Bör vi inte betrakta de unga som medaktörer i sin egen utveckling?

Genom att välja detta uppsatsämne ville jag veta vad eleverna tyckte och tänkte samt vilka deras upplevelser av åtgärdsprogrammet var. Jag ville veta och det fick jag!

Referenser

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsfält i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s 66-84) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2009a). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s 9-28). Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2009b). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 73-83). Lund: Studentlitteratur.

Alvesson, M. & Sköldberg, K (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, I. (2007). Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Barbosa da Silva, A. & Wahlberg, V. (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s 41-72). Lund: Studentlitteratur.

Beach, D. (3/1999). Matematikutbildningens politik och ideologi. I: *Nämnamnaren nr 3*, 1999. Göteborgs universitet.

Bengtsson, J. (red) (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s 251-274). Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s 231-250). Lund: Studentlitteratur.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.

Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Engström, A. (2003). *Specialpedagogiska frågeställningar i matematik*. Rapporter från pedagogiska institutionen, 8. Örebro: Örebro universitet.

Engqvist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Kristianstad: Rabén Prisma.

Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s 17-35) (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Frid, I. (2004). Att ta del av en berättelse – en resa mot okänt mål. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 117-128). Lund: Studentlitteratur.

Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Giota, J. (4/2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. I: *Pedagogisk forskning i Sverige* 2002 årgång 7 (s 279-305).

Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Heimdahl Matsson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Jacobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kursplaner och betygskriterier. (2000). Stockholm: Skolverket.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lester, F. K. (2005). On the theoretical, conceptual, and philosophical foundations for research in mathematics education. In *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik International Reviews on mathematical Education*. Vol 37 (s 457-467)

Lindqvist, R., Isaksson, J. & Bergström, E (2008). Om skolans insatser för elever med särskilda behov. I: *Resultatdialog 2008* (s 58-64). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ljungblad, A-L. (2004). *Att möta barns olikheter – åtgärdsprogram och matematik*. Varberg: Argument.

Lpo-94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundhal, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet – Kunskapsbedömning I tidigmodern, modern och senmodern skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Löwing, M. (2008). *Grundläggande aritmetik – Matematikdidaktik för lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2008a). *Baskunnande i matematik*. Stockholm: Fritzes.

Myndigheten för skolutveckling. (2008b). *Mer än matematik - om språkliga dimensioner i matematikuppgifter*. Stockholm: Fritzes.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Magne, O. (1998). *Att lyckas i matematik i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla: nödvändig för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Niss, M (2001). Den matematikdidaktiska forskningens karaktär och status. I Grevholm, B. (red). *Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Niss, M. A. (2007). The concept and Role of Theory in Mathematics Education: Plenary presentation. In *Relating Practice and Research in Mathematics Education: Proceeding of NORMA05, Fourth Nordic Conference on mathematics Education*. Trondheim: Tapir Academic Press. (s 97-110).

Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – Förekomst, innehåll och användning*. www.skolverket.se.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart & Winston.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärarens sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

SFS (1994:1194). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartamentet.

SFS (1985:1100). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartamentet.

Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s 73-90). Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket. (2003). *Lusten att lära - med fokus på matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2006). *På andras villkor – Skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2008a). *Allmänna råd och kommentarer – För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

Skott, C. (2004a). Introduktion: Berättelsens betydelse. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 9-11). Lund: Studentlitteratur.

Skott, C. (2004b). Framväxten av narrativ forskning. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 39-49). Lund: Studentlitteratur.

Skott, C. (2004c). Innebörd och mening – det hermeneutiska perspektivet. I C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 65-71). Lund: Studentlitteratur.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartamentet.

SOU (2004:97). *Att lyfta matematiken – intresse lärande och kompetens*. Stockholm: Utbildningsdepartamentet.

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi. Om grupper organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescoserien nr 4. (1996). *Salamancadeklarationen och handlingsplan för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Starrin, B & Svensson, P-G (red). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Taguchi, L.T. (2003). *Det finns inga naturliga kön*. I: Pedagogiska magasinet 4/2003.

Tideman, M., Rosenqvist, J, L., Lansheim, B., Ranagården, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola.

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. & Guillet E. (2002). *The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited*. European Journal of Social Psychology.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.vr.se>

Wallby, K, Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). Elevers olikheter – organisationsproblem eller undervisningsutmaning? (s 97-105). I: *NCM-RAPPORT 2001:1*. Göteborgs universitet.

Öhlén, J. & Frid, I. (2004). Berättelseforskning i Sverige – några exempel. I: C. Skott (Red.), *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s 51-63). Lund: Studentlitteratur.

Berätta om din skolgång med början i grundskolan och fram till idag? Hur upplever du att det går i skolan idag?

Finns diagnoser? Vilken/Vilka? När fick du det/de? Ev. kan du berätta vad det har betytt för dig?

Om jag säger ordet **Åp**, vad är det första du tänker på? Vilka associationer får du? Kan du definiera åtgärdsprogram för mig? Vilka upplevelser har du av Åp? Vad har det betytt för dig?

Om jag säger orden **särskilt stöd**, vad är det första du tänker på? Vilka associationer får du? Kan du definiera särskilt stöd för mig? Vilka upplevelser har du av särskilt stöd? Vad har det betytt för dig?

Beskriv hur du upplever dina tidigare erfarenheter av matematikundervisningen.

Beskriv hur du upplevde matematiksårigheterna?

Hur upplever du att skolan har sett på dina svårigheter?

Kan du ge mig exempel på tre saker som du önskar hade gjorts annorlunda för dig?

Exempel på följdfrågor

Matematiksvårigheter

- När tycker du att matematiksvårigheterna visade sig för första gången? Hur har det utvecklats? Vilken klass? Ålder? Hur blev det svårare? Varför? Hur upplevde du det? Vad gjorde skolan, läraren, specialpedagogen, m.m? Vad hände sen? Vad har det betytt för dig?

Åtgärdsprogram

- Minns du när du fick ditt första Åp upprättat i matematik? Har du fått många Åp i matematik? Varför fick du ett Åp? Hur upplevde du det? Vad hände sen? Vilken funktion/betydelse fick Åp för dig? Fick du vara med och bestämma hur det skulle se ut? Vem upplevde du bestämde mest? Vilka var med när Åp upprättades? Frågade man dig på vilket sätt du ville ha hjälp? Upplever du att den hjälp du fick kunde ha varit annorlunda? Följde någon upp det? Vad är skillnaderna mellan ett fungerande och ett icke fungerande Åp? I så fall, vad beror det på? Vad anser du är bra respektive dåligt med Åp? Vad tror du hade hänt om du inte fått ett åtgärdsprogram?

Särskilt stöd

- Har du fått särskilt stöd någon gång i matematik? Om eventuellt flera gånger, berätta om det. Varför fick du särskilt stöd? Hur var det organiserat? I vilken utsträckning har du fått det stödet? Hur upplevde du det? Hur har det hjälpt dig? Vad hände sen? Vilken funktion/betydelse fick det särskilda stödet för dig? Upplever du att den hjälp du fick kunde ha varit annorlunda? Följde någon upp det? Vad är skillnaderna mellan ett fungerande och ett icke fungerande särskilt stöd? I så fall, vad beror det på?

Vad anser du är bra respektive dåligt med särskilt stöd?

Informationsbrev – myndig elev

Jag heter Daniella Ulusoy och läser speciallärarprogrammet (90 hp) på Göteborgsuniversitet. Under hösten 2012 ska jag skriva ett magisterarbete med inriktning på åtgärdsprogram och särskilt stöd i matematik. Mitt syfte med arbetet är att genom din berättelse få en fördjupad kunskap om hur du har upplevt åtgärdsprogrammet i matematik samt det särskilda stödet som har getts under grundskolan och gymnasiet i ämnet. Jag vill också undersöka om det föreligger skillnader i manliga och kvinnliga elevers upplevelser. Mitt fokus ligger på den personliga erfarenheten och de egna upplevelserna du har skaffat dig genom skolåren.

Till min studie kommer jag att samla information genom personliga intervjuer/samtal med ett antal elever och du är en av dessa. Samtalet kommer att spelas in på en diktafon och detta görs i syfte att underlätta mitt eget arbete. Intervjun beräknas ta ungefär 40-60 min.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan avbryta det när du önskar.

Den hjälp jag behöver av dig är att du ger mig tillstånd till att använda dina svar till grund för min studie. Du ska inte kunna identifieras i mitt arbete, det vill säga jag kommer att avidentifiera ditt namn men även skolans- och kommunens namn.

Tack på förhand!

Daniella Ulusoy

Härmed ger jag min tillåtelse.

Datum:

Ort:

Underskrift:

Namnförtydligande:

Epost: daniella.ulusoy@skolan.skurup.se

Mobilnummer: xxxx – xx xx xx

